



Laurila, Henna & Oja, Henna

Lasten välinen vallankäyttö lastentarhanopettajien kokemana

Pro gradu

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lasten välinen vallankäyttö lastentarhanopettajien kokemana (Henna Laurila ja Henna Oja)

Pro gradu -tutkimus, 79 sivua, 2 liitesivua

Syyskuu 2018

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia 0–6-vuotiaiden lasten välisestä vallankäytöstä, sekä lastentarhanopettajien osaamista ja voimavaroja lasten välisen vallankäyttöön liittyen. Aiempi tutkimus lasten välisestä vallankäytöstä on vähäistä. Lasten välisiä vuorovaikutussuhteita on tutkittu muista näkökulmista, esimerkiksi kiusaamisen näkökulmasta. Kiinnostus aiheeseen lähti päiväkotiharjoitteluihastamme, joissa lasten välistä vallankäyttöä tapahtui paljon. Tästä syystä selvitämme: mikä lasten välisen vallankäytön ilmiö on, miten se ilmenee lasten vertaissuhteissa ja mitä syitä sen taustalla on. Tutkimuksen toinen tavoite nousi siitä, että päiväkotiharjoitteluissa lastentarhanopettajat eivät aina kiinnittäneet asianmukaista huomiota lasten vallankäyttöön. Siksi tutkimme myös, onko lastentarhanopettajilla riittävästi osaamista ja voimavaroja lasten välisen vallankäytön kohtaamiseen.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena Webropol -työkalun avulla. Tutkimukseen osallistui 13 lastentarhanopettajaa, joilla oli työkokemusta 2–39 vuoden väliltä. Koulutustaustaltaan he olivat opistotasoisia lastentarhanopettajia, sosionomeja, kasvatustieteen kandidaatteja ja kasvatustieteen maistereita. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuksessa on edetty aineisto edellä säilyttäen monipuolisesti sen eri näkökulmat läpi tutkimuksen.

Tulosten mukaan lasten välinen vallankäyttö oli yleistä ja sitä tapahtui kaikissa arjen tilanteissa. Lasten välisessä vuorovaikutuksessa korostui negatiivinen vallankäyttö. Valtaa käytettiin psyykkisesti, sosiaalisesti ja fyysisesti. Lastentarhanopettajat kuvasivat vallankäytön olevan yksisuuntaista vaikuttamista, jossa vallankäyttäjä käyttää valtaa vallankäytön kohteeseen. Vallankäyttöä ei ollut aina helppo havaita ja siinä voi olla kiusaamisen aineksia. Lisäksi ilmeni, että vallankäytön syyt ovat moninaisia. Lastentarhanopettajat tunnistivat erilaisia resursseja lasten välisen vallankäytön kohtaamiseen. Näitä olivat henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet, materiaalit ja toimintatavat, sosiaaliset suhteet ja työn taustaresurssit. Osa lastentarhanopettajista koki tarvitsevansa lisää ammatillisia resursseja, kun taas osa koki omaavansa niitä jo tarpeeksi.

Tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen arjessa lasten välisten vallankäytön havaitsemiseksi ja siihen vaikuttamiseksi. Tutkimus tuo esille lasten välisen vallankäytön ilmiötä, sen ilmenemistapoja ja syitä. Lisäksi se auttaa kasvattajia tunnistamaan omia ammatillisia resurssejaan, joita voidaan hyödyntää lasten välisen vallankäytön kohtaamisessa. Tutkimuksen lopussa esitetään havainnollistava kuvio, joka auttaa ymmärtämään syvällisemmin tutkimuskysymysten välisiä syy-seuraussuhteita.

Avainsanat: valta, vallankäyttö, lasten välinen, lastentarhanopettaja, asiantuntijuus, ammatilliset resurssit

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Määrittelyä vallasta vuorovaikutuksessa	7
2.1	Lasten sosiaalinen kehitys ja sosiaaliset taidot	10
2.2	Valta lasten vertaissuhteissa	14
3	Asiantuntijuuden määrittelyä	17
3.1	Lastentarhanopettaja asiantuntijana	21
4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	27
5	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	29
5.1	Tutkimuksen toteutus	30
6	Tulokset: lasten välinen vallankäyttö	34
6.1	Vallankäytön ilmiö	34
6.2	Vallankäytön ilmeneminen ja keinot	38
6.3	Vallankäytön syyt	46
6.4	Vallankäytön tilanteet arjessa	51
7	Tulokset: lastentarhanopettajien ammatilliset resurssit vallankäyttöön liittyen	53
7.1	Lastentarhanopettajien henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina	53
7.2	Lastentarhanopettajien käyttämät materiaalit ja toimintatavat resursseina	59
7.3	Lastentarhanopettajien sosiaaliset suhteet resursseina	60
7.4	Lastentarhanopettajien työn taustaresurssit	64
8	Johtopäätökset	68
9	Pohdinta	76
9.1	Jatkotutkimuskysymykset	78
10	Tutkimuksen arviointia	80
	Lähteet	86

1 Johdanto

Valtaa ja vallankäyttöä esiintyy kaikkialla yhteiskunnassa. Valta on läsnä kaikissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa eikä mikään ole vallasta vapaata. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 128; Husa, 2003, 67.) Valta liittyy tiiviisti lasten vertaiskulttuureihin ja näin ollen valta liittyy myös jokaisen lapsen elämään jollakin tavalla (Huuki, 2016, 6). Vallankäyttö on yleistä lasten välisissä suhteissa, minkä olemme havainneet omien päiväkotiharjoitteluidemme myötä. Harjoitteluissa lasten välistä vallankäyttöä näkyi merkittävän paljon arjen eri tilanteissa. Pienten lasten toverisuhteita on kuitenkin tutkittu suhteellisen vähän, vaikka mahdolliset ongelmat vertaisryhmissä alkavat jo päiväkodissa (Laine, 2002a, 3). Vertaissuhteissa tapahtuu paljon hienovaraista vahingoittamista, joka voi pitkällä aikavälillä johtaa kiusaamiseen. Aihetta koskevalle tutkimukselle on tarvetta, sillä vallankäytöstä jo tehty tutkimus käsittelee pääasiassa kiusaamista eikä huomioi muita vallankäytön muotoja juurikaan. (Huuki, 2016, 6–7.)

Kokemuksemme lasten välisen vallankäytön yleisyydestä sai meidät tutkijoina pohtimaan, millainen ilmiö lasten välinen vallankäyttö on, kuinka se näkyy lasten välisissä vertaissuhteissa ja mitä syitä sen taustalla on. Lisäksi meitä kiinnosti, millaista osaamista ja millaisia voimavaroja lastentarhanopettajilla on lasten väliseen vallankäyttöön liittyen, sillä päiväkotiharjoitteluissamme vallankäyttöön ei vaikutettu niin perusteellisesti kuin olisi ollut tarve. Tässä tutkimuksessa tuodaan esille vallankäytön ilmiön kaksi näkökulmaa: vallankäytön ilmiö lasten keskuudessa ja lastentarhanopettajien osaaminen ja voimavarat siihen liittyen. Tutkimuskysymykset ovat: *millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on 0–6-vuotiaiden lasten välisestä vallankäytöstä?* sekä *millaista osaamista ja millaisia voimavaroja lastentarhanopettajilla on lasten väliseen vallankäyttöön liittyen?* Tutkimus koskee lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisistä lapsista.

Tutkimusaiheen merkittävyyttä perustelee tavoite lapsen etuun sekä oikeuksien ja hyvinvoinnin toteutumiseen niin kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista (1989) sanotaan näin: ”Sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin asianmukaisiin lainsäädännöllisiin, hallinnollisiin, sosiaalisiin ja koulutuksellisiin toimiin suojellakseen lasta kaikenlaiselta ruumiilliselta ja henkiseltä väkivallalta, vahingoittamiselta ja pahoinpitelyltä, laiminlyönniltä tai välinpitämättömältä tai huonolta kohtelulta tai hyväksikäytöltä, -- silloin kun hän on vanhempansa, muun laillisen huoltajansa tai kenen

tahansa muun hoidossa.” (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 19. artikla, 1989). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 19) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014, 15) todetaan, että jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi niin omana yksilönään kuin yhteisönsäkin jäsenenä. Yhteisössä lapsi harjoittelee taitoja, joita tarvitaan yhteiskunnan jäsenenä (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 47). Lapsen elämäntaitojen oppimisen sekä lapsen koko kehityksen kannalta sosiaalinen vuorovaikutus on merkittävässä roolissa (Huhtanen, 2005, 18). Näistä syistä varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden tulee varmistaa, että jokainen lapsi saa harjoitella vuorovaikutuksessa toimimista, myös vallankäyttöä, turvallisesti. Voidaanko varhaiskasvatuksessa taata, että kaikki lapset pääsevät harjoittelemaan vallankäyttöön liittyviä taitoja, joita tarvitaan yhteiskunnassa toimimiseen? Millaisia mahdollisuuksia lastentarhanopettajilla on tukea lapsia näiden taitojen oppimisessa?

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkitaan yksilöiden kokemuksia. Aineisto on kerätty kyselytutkimuksena Webropol -työkalun avulla. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty laadullista, aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Kokonaisuudessaan tutkimus on toteutettu paritutkimuksena kevään 2017 ja syksyn 2018 välisenä aikana.

Tutkimuksessa on teoreettinen ja empiirinen osuus. Luvuissa kaksi ja kolme syvennyttään aiheen kannalta keskeiseen teoriaan. Luvuissa neljä ja viisi esitellään tutkimustehtävä, tutkimusprosessia ja metodologiaa. Analyysiosio koostuu luvuista kuusi, seitsemän ja kahdeksan: tutkimustulokset esitellään luvuissa kuusi ja seitsemän, ja johtopäätökset luvussa kahdeksan. Luku yhdeksän on pohdintaosio ja luku kymmenen on tutkimuksen arviointia.

2 Määrittelyä vallasta vuorovaikutuksessa

Vallan käsite on laajamerkityksinen (Routarinne, 2008, 5) ja sille on paljon erilaisia määritelmiä (Portman & Vainio, 2012). Virtasen (1994, 119) mukaan vallan käyttäminen on toimintaa. Valta voidaan kuvailla esimerkiksi ylivaltaana siten, että joku saadaan tekemään jotakin, mitä hänen halutaan tekevän (power over). Toisaalta valta voidaan nähdä taitona tai kykynä toimia (power to). (Powell, 2013, 3.) Valtaa voidaan kuvata kykynä tyydyttää yksilön omat tarpeet (Wolman, 1999, 40) ja mahdollisuutena toteuttaa omat aikomukset (Russel, 1995, 25; 1987, 19). Sitä voidaan kuvata myös kykynä mahdollistaa tai estää toisten yksilöiden tarpeiden tyydyttyminen (Wolman, 1999, 40). Valta tulee näkyväksi päätöksissä, joita tehdään toiminnan ja normien välisten ristiriitojen ratkaisemiseksi (Crespi, 1992, 95). Virtasen (1994, 119) mukaan aiotun teon toteuttaminen kertoo, että toimijalla on valtaa. Esimerkiksi vauvalla ei ole lainkaan valtaa; hän on riippuvainen aikuisesta (Crespi, 1992, 100). Valta tapahtuu yksilöiden välillä, kun sille on mahdollisuus ja sopivat olosuhteet (Gordon, 1980, 245–246).

Voltairen ajatusten pohjalta valta koostuu siitä, että yksilö saa muut tekemään valitsemallaan tavalla (Arendt, 1987, 60). Weber kuvailee valtaa siten, että yksilö saa muut käyttäytymään oman tahtonsa mukaisesti (Habermas, 1987, 75). ”Toimintaa valtarelaatioissa on enimmäkseen kuvattu dominoivan osapuolen näkökulmasta vallankäyttönä, korostamatta erityisemmin sen vuorovaikutusluonnetta.” (Nuutinen, 1994, 44). Yleisesti valta voidaan nähdä yksilön mahdollisuutena toteuttaa oma tahtonsa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vaikka muut tilanteessa olevat sitä vastustaisivatkin (Weber, 1978, 53, 926). Arendtin mukaan valta syntyy yhteistoiminnassa ihmisten välillä (Habermas, 1987, 75). Valta on verrannollinen ihmisen kykyyn toimia ylipäättään, sekä toimia yhdessä muiden kanssa. Valta ei ole koskaan yksilön ominaisuus, sillä se kuuluu ryhmään; valta on olemassa niin kauan kuin ryhmä pysyy koossa. (Arendt, 1987, 64.) Foucault’n valta-analytiikkaa mukaillen valta on sisäinen vuorovaikutussuhde eikä ulkoinen vertailusuhde eli valta on siis subjektien välinen taktinen ja strateginen toiminta- ja vaikutussuhde. Se, kuinka A toimii ja mihin hän pyrkii, vaikuttaa siihen, kuinka B toimii ja mitä päämääriä hänellä on. (Helén, 1995, 275–277.) Valta on aina olemassa ja kukaan ei voi jäädä vallan ulkopuolelle (Foucault, 1980, 141).

Sosiaalitieteissä valta jaetaan aseman mukaiseen valtaan ja persoonalliseen valtaan. Asemaan perustuva valta on yleensä suhteellisen pysyvää, yksisuuntaista hallitsemista ja vaikuttamista.

Persoonallinen valta taas tapahtuu enemmänkin vuorovaikutuksessa, eikä se ole yksisuuntaista tai pysyvää vaan kaksisuuntaista ja muotoaan muuttavaa. Vallan käsitteeseen liittyy alistaminen, nöyryyttäminen, vallanhimo, väkivalta, rikkaus, menestys, vaikutusvalta, merkittävyys, luottamus, arvokkuus, arvostus, kunnia, etäisyys ja läheisyys. Valta nähdäänkin yleensä näiden tekijöiden kautta joko positiivisena tai negatiivisena. (Routarinne, 2008, 5, 7.)

Vallan määrää määriteltäessä käytetään sosiaalisen statuksen termiä (Routarinne, 2008, 5). Sosiaalinen status linkittyy muihin sosiaalisen hierarkian ulottuvuuksiin, kuten valtaan (Blader & Chen, 2014). Valta voi liittyä yksilön luonteeseen ja olla yksilön toteuttamaa tai se voi olla suuremmalta joukolta ja sen ideologioista lähtöisin ja toteutettua (Ollila, 2005, 18). Sosiaalinen status kuvaa lapsen asemaa ryhmässä, esimerkiksi onko lapsi johtaja vai seurailija (Keltikangas-Järvinen, 2010, 192). Yksilön sosiaalinen status voi olla matala tai korkea. Matalan sosiaalisen statuksen henkilöillä ei ole juurikaan vaikutusvaltaa, kun taas korkean sosiaalisen statuksen henkilöillä on vaikutusvaltaa. Suurin osa ihmisistä sijoittuu näiden kahden ryhmän väliin. Sosiaalinen status tarkoittaa arvostuksen määrää tai astetta, ja se sisältää kunnioituksen, hyväksynnän ja ihailun elementtejä. Niiden olemassaolo tai puuttuminen kertovat sosiaalisen statuksen laadusta. (Routarinne, 2008, 5–6.)

Yksilön status määräytyy sen perusteella, kuinka muut yksilöt sen näkevät. Kuitenkaan status ei ole pysyvä suoraan näiden arviointien pohjalta, sillä esimerkiksi konteksti ja eri yksilöiden arvioinnit vaikuttavat statukseen. (Blader & Chen, 2014.) Yksilö voi kokea olevansa itsenäinen vallan harjoittaja, vaikka lauma tai yhteisö on jo määritellyt yksilöä tietynlaiseksi esimerkiksi määrittämällä hänen valta-asemaansa ryhmän sisällä. Yhteisö säätelee yksilöä, ja yksilö käyttää valtaansa sen määritelmien puitteissa. (Ollila, 2005, 42.)

Arjessa vallankäyttö ilmenee vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutuksessa vaikutetaan toiseen, joten vuorovaikutus itsessään on vallankäyttöä. Vuorovaikutuksen osapuolet käyttävät vuorotellen valtaa toisiinsa osapuoliin, ja toisaalta myös vastaanottavat toisten vaikutusvaltaa. Vaikuttaminen ja vaikuttuminen ovat siis arkipäivän vallankäyttöä vuorovaikutuksessa sanojen ja tekojen kautta. (Routarinne, 2008, 6–7.) Voidaan ajatella, että jossakin viestintätilanteessa valtatyytit näkyvät siten, että on toiminnan subjekti ja lähettäjä A sekä objekti ja vastaanottaja B. Valtasuhteen luonne muotoutuu näiden henkilöiden välillä tietynlaiseksi, riippuen esimerkiksi heidän välisestään viestinnästä. Valtasuhteesta on kyse silloin, kun objekti B:n itsemäärittäminen heikkenee. (Virtanen, 1994, 157.) Vallankäytössä on siis kyse vuorovaikutuksessa tapahtuvasta neuvottelusta liittyen kysymyksiin: kuka on

vallankäytön kohde ja kuka käyttää valtaa, kenelle annetaan valtaa ja kuka sen antaa (Routarinne, 2008, 5).

Vallankäytön äärimuotoja ovat fyysinen ja henkinen väkivalta, kuten sota ja terrorismi, mutta arjessa vallankäyttö ilmenee vähemmän radikaalisti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Negatiivisia fyysisiä vallankäytön muotoja voivat olla pahoinpitelyt, tappelut ja kamppailut, riuhtominen, töniminen ja lyöminen. (Routarinne, 2008, 6–9.) Vallan alkeellisimpia asteita voidaan kutsua väkivallaksi (Canetti, 1998, 360). Fyysiset vallankäytön muodot on vahvasti tuomittu yhteiskunnassamme. On olemassa myös positiivista fyysistä vallankäyttöä, kuten itkevän tai raivoavan lapsen lempeä sylissä pitäminen hänen rauhoittamiseksi. (Routarinne, 2008, 8–9.)

Henkiset vallankäytön muodot ovat esimerkiksi riitoja ja kiistoja tai muita negatiivissävyytteisiä keinoja, joihin liittyy toisen loukkaamista, häpäisemistä, nöyryyttämistä, ivaa, syyttelyä ja vähättelyä. Henkistä vallankäyttöä on vaikeampi huomata kuin fyysistä, joten se harvemmin johtaa sanktioihin. Positiivista henkistä vallankäyttöä ovat opettaminen, auttaminen, holhoaminen, ohjaaminen, opastaminen, eri mieltä oleminen ja lempeä kieltäminen. Niin fyysinen kuin henkinenkin vallankäyttö voi olla negatiivista ja positiivista. Kilpailu, väittely ja neuvottelu ovat myöskin vallankäyttöä, jossa esitetään erilaisia kantoja ja toisen mielipidettä pyritään taivuttelemaan. Nämä voivat olla myös puhtaasti ystävällissävyytteisiä esimerkiksi kilpailua puhetilasta, päällekkäin puhumista tai toisen keskeyttämistä. Usein kilpailuun ajaa osanottajien vilpittömästä innostuksesta päästä keskustelemaan aiheesta ja tuoda omia mielipiteitään esille. (Routarinne, 2008, 8–9.)

Valtaa voidaan antaa myös ystävällisyyden ja kohteliaisuuden merkiksi siten, että sillä ei pyritä saavuttamaan mitään hyötyä itselle. Täten toimitaan yleensä, kun oma asema ei ole uhattuna. Ystävät voivat keskenään luottamuksellisessa suhteessa leikitellä vallalla ilman, että se vaikuttaa statuksen alenemiseen tai aiheuttaa todellista taistelua vallasta. Toisaalta vastavuoroinen vallan antaminen ja ottaminen ei tarkoita suoraan ystävyyttä. Lisäksi vallan avulla voi voimaannuttaa ja valtauttaa toista vähentämällä omaa valta-asemaansa. Tavoitteena on tällöin tukea ja rohkaista toista antamalla muun muassa tilaa, arvostusta ja kunnioitusta vapaaehtoisesti toiselle. Esimerkiksi jos toisen toivoisi ottavan enemmän vastuuta, on tällöin annettava myös valtaa, sillä ne liittyvät tiiviisti toisiinsa. Rakkaus, läheisyys ja auttaminen ovat nekin vallankäyttöä. Rakastavassa vuorovaikutuksessa valtaa tavoitellaan ja sitä

annetaan, ja toisen sanoista tai teoista vaikutetaan, sekä niillä pyritään itse vaikuttamaan toiseen. (Routarinne, 2008, 10–11.)

2.1 Lasten sosiaalinen kehitys ja sosiaaliset taidot

Kun lapsi syntyy, hän on siitä lähtien muiden joukossa yksilönä ihmisten keskuudessa (Halliday, 2010, 181). Monet tekijät vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Sosiaalisten taitojen oppiminen on kehitysprosessi, joka alkaa jo äiti-lapsisuhteesta, jolloin luodaan pohjaa positiiviselle minäkäsitykselle ja vahvalle itsetunnolle esimerkiksi huomioimalla lapsen tarpeet ja tarjoamalla lapselle onnistumisen kokemuksia. (Parkkinen & Keskinen, 2005, 5.)

Sosiaaliset taidot ovat kykyä tutustua erilaisiin ihmisiin ja tulla toimeen toisten kanssa. Kyvyt keskustella, kuunnella ja ymmärtää toista, sekä taito olla luonteva ihmisten kanssa, kuuluvat osaksi sosiaalisia taitoja. Keskeisiä niissä ovat erilaiset sosiaaliset toimintamallit, joita henkilö osaa hyödyntää sopivassa tilanteessa. Eettinen ja moraalinen näkökulma liittyvät sosiaalisiin taitoihin. (Keltikangas-Järvinen, 2010, 20–23.) Lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen pohjana ovat lapsen varhaiset tunne- ja vuorovaikutuskokemukset (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 255). Sosiaaliset taidot suuntautuvat muihin ihmisiin ja niiden kautta ihminen luo yhteyttä toisiin ihmisiin (Saaranen-Kauppinen, 2014, 56, 65). Sosiaaliset taidot ovat kielellistä ja ei-kielellistä toimintaa (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 254) ja niitä on mahdollista oppia (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 255; Salmivalli, 2005, 79).

Ihmisten käyttämä kieli ja nonverbaalinen viestintä ovat keskeinen osa sosiaalista vuorovaikutusta (Gahagan, 1977, 21–22). Jatkuvasti kehittyvän kielellisen osaamisen ja puheen avulla lapsi kykenee järjestämään ajatuksiaan ja säätelemään toimintaansa. Myös lapsen tietoisuus itsestä kasvaa; hän tunnistaa itsensä suhteessa toisiin heiltä saamansa palautteen perusteella. (Suhonen, 2011, 94–95.) Kielelliset ongelmat voivat vaikuttaa siihen, että lapset eivät pääse mukaan leikkiryhmiin vaan jäävät niistä ulkopuolelle (Lyytinen & Lautamo, 2011, 205). Taaperoikäisellä käsitys itsestä, sosiaalistuminen ja sosiaalisen maailman ymmärtäminen tapahtuvat osallistumalla toimintaan esimerkiksi leikissä (Suhonen, 2011, 95).

Kun yksilö on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, eikä hänen käyttäytymistään koeta negatiivisena, voidaan puhua sosiaalisesta taitavuudesta. Yksilön sosiaalinen taitavuus kehittyy vuorovaikutuksessa, suhteissa ja tilanteissa. (Saaranen-Kauppinen, 2014, 57–58.)

Sosiaalisesti taitava lapsi havainnoi ihmisten viestejä ja tekee tulkintoja heidän aikomuksistaan (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 254). Sosiaalisesti taitava lapsi omaa tietoa sosiaalisista tilanteista, kykenee tulkitsemaan niitä ja hän osaa sopeuttaa omat viestinsä siten, että ne sopivat tilanteeseen; hän osaa siis soveltaa taitojaan oikein (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 254; Saaranen-Kauppinen, 2014, 56–57). Sosiaaliseen taitavuuteen yhdistetään tilanteeseen sopiva sanaton tai sanallinen käyttäytyminen, johon toiset suhtautuvat myönteisellä tavalla (Salmivalli, 2005, 79). Sosiaalinen taitavuus on melko huomaamatonta sen luontevuuden, miellyttävyyden ja sujuvuuden vuoksi. Sosiaalisten taitojen oppiminen ei edellytä välttämättä sosiaalisuutta, sillä vetäytyneetkin yhteisön jäsenet voivat olla sosiaalisesti taitavia. (Saaranen-Kauppinen, 2014, 57–60.) Sosiaalisesti ja emotionaalisesti taitavat lapset kykenevät käsittelemään paremmin elämässä kohtaamiaan haasteita ja vaikeuksia (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, 285).

Vuorovaikutustaidot alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa (Huhtanen, 2005, 18). Kun ihminen on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, tekee hän sosiaalista havaitsemista, jonka pohjalta hän saa sosiaalista tietoa (Aho & Laine, 2002, 69). Lapsen itsetunto kehittyy varhaislapsuudessa vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kautta (Huhtanen, 2005, 18). Myös lapsen persoonallisuus alkaa muovautua jo varhain esimerkiksi juuri vuorovaikutuksen kautta (Kaipio, 2000, 97). Yksilön minäkäsityksellä ja tavalla suhtautua muihin ihmisiin on paljon vaikutusta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi huonon itsetunnon omaava lapsi suhtautuu hyvin todennäköisesti muihin ja itseensä ristiriitaisesti, mahdollisesti jopa negatiivisesti. Tällainen lapsi voi määräillä muita nostaakseen oma-arvon tunnettaan tai vetäytyä täysin syrjään, jotta välttäisi torjutuksi tulemisen. Muut lapset vastaavat tällaiseen käyttäytymiseen sen mukaisesti ja yksilön negatiivinen käyttäytyminen ja minäkäsitys eivät pääse muuttumaan. Syntyy kehä. Vahvalla itsehillinnällä on yhteys rakentaviin ihmissuhteisiin ja positiiviseen sosiaaliseen käyttäytymiseen, kun taas heikko itsehillintä näkyy esimerkiksi ongelmina ihmissuhteissa. (Aho & Laine, 2002, 155–157.)

Lapsen kehitys vertaisryhmänsä jäseneksi alkaa jo alle 3-vuotiaana, mikäli hän kuuluu johonkin vertaisryhmään (Suhonen, 2011, 94). Lapset ovat keskenään vertaisia, kun he ovat suunnilleen samantasoisia kehitykseltään sosiaalisesti, kognitiivisesti tai emotionaalisesti (Salmivalli, 2005, 15). Varhaislapsuudessa, alle kouluikäisinä, lapset ovat sosiaalisesti joustavia. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapset ovat valmiita leikkimään suurimman osan kanssa ryhmän lapsista, ja lasten ystävyysuhteet, ryhmien koostumus ja halu olla yksin vaihtelevat paljon. (Aho & Laine, 2002, 130.) Suhonen (2011, 94–95) kirjoittaa, että jotta

lapsi pääsisi osalliseksi vertaisryhmässään, se vaatii turvallista, kunnioittavaa, arvostavaa ja lapsen kehitystä tukevaa ympäristöä. Erilaisten kasvuympäristöjen, kuten kodin tai päiväkodin, kulttuurit ohjaavat lasta ja tuovat kokemuksia, joiden perusteella hän muodostaa käsityksiä ympäristöstään. Samaan aikaan lapsi opettelee vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa.

Vertaissuhteet ja hyvä sosiaalinen verkosto edistävät lapsen kehitystä monin tavoin (Laine, 2002b, 15, 19). Neitolan väitöstutkimuksen (2011, 119) mukaan suurin osa lasten vanhemmista määritteli lapsen kaveripiiriksi esimerkiksi päiväkot- ja koulukaverit. Näin ollen päiväkoti on merkittävä paikka sosiaalisten suhteiden rakentumisen kannalta. Laineen (2002b, 19) mukaan kokemukset toveri- ja ystävyys-suhteista antavat lapsille valmiuksia muodostaa ja ylläpitää myös myöhemmin uusia läheisiä suhteita vertaisiinsa. Jos lapsi ei saa myönteisiä kokemuksia vertaisryhmässä toimimisesta ja pääse osalliseksi vertaissuhteisiin, voi se ennustaa sopeutumiso ongelmia ja sosiaalista tyytymättömyyttä.

Vertaistensa kanssa lapset opettelevat taitoja, jotka vaikuttavat sekä välittömästi lapseen, että myöhemmin lapsen tulevaisuuteen. Ystävien kesken pienet lapset opettelevat esimerkiksi emootioiden säätelyä, lelujen jakamista ja oman vuoron odottamista. (Salmivalli, 2005, 15, 36–37.) Koivulan (2010, 153–154) väitöstutkimuksen mukaan ystävyys-suhteet ja erilainen yhteinen toiminta lasten kesken edistivät lasten yhteen kuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta. Kun lapsilla oli yhteistä toimintaa, lapset halusivat edistää sitä tuomalla ryhmässä tarjolle omat vahvuutensa ja voimavaransa. Ystävyys-suhteiden myötä yhteisestä toiminnasta tuli lapsille vieläkin tärkeämpää.

Pienet lapset harjoittelevat esimerkiksi sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja erilaisten yhteisöjen kautta. Samalla he omaksuvat vertaiskulttuuriaan ja rakentavat omaa identiteettiään. (Koivula, 2010, 11.) Lapset rakentavat siis omaa sosiaalista todellisuuttaan aktiivisesti itse (Hatcher, 1995, 99–100). ”Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ihmisen kehitys ja oppiminen tapahtuvat suurelta osin yhteisöihin ja niiden sosiokulttuuriin käytänteisiin osallistumisen seurauksena.” (Koivula, 2010, 12). Sosiaalisten taitojen, sosiaalisen käyttäytymisen ja erilaisten roolien harjoittelu sekä ongelmanratkaisuvalmiudet ja kielellinen kehittyminen ovat asioita, joita lapsi harjoittelee vertaisryhmässä (Neitola, 2013, 103). Merkityksellistä lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta on, että lapsi pääsee osaksi vertaisryhmää ja saa kokea kuuluvansa yhteisöön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet,

2016, 20). Yhteisöllisyyden voidaan sanoa olevan ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ihmisten myönteistä yhdessäoloa (Haapamäki, 2000, 14).

Lapset rakentavat itse omia lasten yhteisöjään (Haapamäki, 2000, 23). Koivulan (2010, 83, 111, 144) mukaan ystävyysuhteet, yhteinen toiminta, korkealaatuinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne edistävät yhteisöllisyyden kehittymistä. Yhteiset kokemukset lähentävät lapsia ja yhteisiin onnistumisiin suhtaudutaan positiivisesti. Riittävät vuorovaikutustaidot ovat yhteisöllisen oppimisen pohjana. (Koivula, 2010, 83, 111, 144.) Yhteisöllisyydestä kertoo se, että lapset haluavat sitoutua yhteiseen toimintaan (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 57). Lapset, jotka omaavat vain vähäiset inhimilliset toimintaresurssit, kuten kognitiiviset, fyysiset ja sosiaaliset taidot, sitoutuvat usein heikosti vapaaseen yhteiseen toimintaan (Tahkokallio, 2014, 218).

Kun lapset haluavat ryhmän jäseneksi, on kyettävä tekemään myös uhrauksia, kuten jakamaan leluja, mikä ei aina ole helppoa. Yhteiset kokemukset, toimintakulttuurin muodostuminen ja leikki vaikuttavat omalta osaltaan siihen, että leikkiryhmistä muodostuu vakiintuneita ja tiiviitä. Kun Koivulan tutkimuksessa lapset pääsivät päiväkotiryhmässään tutustumaan toisiinsa koko ryhmän kesken, lisääntyi yleinen välittäminen ryhmässä ja konfliktitilanteet vähenivät. (Koivula, 2010, 78.) Lasten yhteisön ja yhteisöllisyyden kannalta leikki ja muu yhteinen toiminta ovat suuressa roolissa (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 57–58). Mukavat yhteiset leikit ovat keskiössä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla (Salmivalli, 2005, 36). Vapaan leikin aikana pienet lapset muodostavat itse yhteisönsä (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 56–57).

Ongelmat vertaissuhteissa ovat suhteellisen yleisiä jo varhaislapsuudessa. Yleensä vertaissuhdeongelmat johtuvat lapsen varhaisesta sosiaalisesta kehityksestä ja sen vaikeuksista. Epätyytyttävät vertaissuhteet ja kehittymätön sosiaalinen kompetenssi, kuten sosiaaliset taidot, sosio-kognitiiviset valmiudet ja sosiaalinen käyttäytyminen, voivat olla lapsen negatiivisen käyttäytymisen taustalla. (Neitola, 2010, 217, 224.) Jos yksilö poikkeaa käyttäytymisellään julkisissa tilanteissa yleisestä normista, hänet saatetaan leimata hyvin helposti erilaiseksi (Gahagan, 1977, 25–26). Samanlaisuuden tavoittelu taas voi näkyä esimerkiksi tavoissa leikkiä, ja se voi tuottaa haasteita lapsille, joiden leikitavat ovat selkeästi erilaisia (Koivula, 2010, 80).

Suurelle osalle lapsista vuorovaikutus on helppoa, mutta joiltakin lapsilta puuttuvat kommunikaatioon vaadittavat edellytykset. Haasteet kommunikaatiossa tulisi tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yksilön minäkäsitys heikentyy epäonnistumisten myötä ja negatiiviset oppimiskokemukset vaikuttavat yksilöön sosialisatioprosessiin vahingoittavasti. (Huhtanen, 2005, 10, 18.) Jos lapsi ei sosioemotionaaliseen pätevyyteen liittyvien puutteiden vuoksi pysty muodostamaan riittävän hyviä vuorovaikutussuhteita, syntyy ongelmia (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, 287). Mikäli lapsi jää ryhmän ulkopuolelle esimerkiksi torjumisen vuoksi, hänellä ei ole silloin samanlaisia mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia taitoja muiden kanssa (Salmivalli, 2005, 33). Tuen tarpeiset lapset jäävät suuremmalla todennäköisyydellä vertaisryhmänsä ulkopuolelle (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, 287).

Lasten vertaiskulttuurissa konfliktit ja sosiaalinen erittely ovat keskeisiä elementtejä (Corsaro, 2003, 193; Corsaro, 2015, 215). Joku lapsi välttää suoraa konfliktia, kun taas joku toinen aloittaa tappelun esimerkiksi toisten yrittäessä sulkea hänet ulkopuolelle (Corsaro, 2003, 166). ”Jatkuva turvautuminen väkivaltaan konfliktitilanteissa vaikuttaa negatiivisesti ihmisen moraaliseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen.” (Aho & Laine, 2002, 226). Lasten kulttuurin vertaileva tutkimus osoittaa, että konflikteilla on vaikutusta lasten vertaisryhmien sosiaaliseen organisaatioon, ystävyysuhteiden kehittymiseen ja vahvistumiseen, kulttuuriarvojen vahvistamiseen sekä yksilön omaan kehitykseen. Konflikteilla on siis myös positiivisia elementtejä. (Corsaro, 2003, 162.) Pienillä lapsilla lyhytkestoiset riidat ovat yleisiä ja niihin liittyy usein aggressiivista käyttäytymistä; pienet lapset ilmaisevat tavallisesti tunteitaan hyvin avoimesti. Tavallisesti riidan aiheina ovat lelut ja muut välineet. (Aho & Laine, 2002, 132.)

2.2 Valta lasten vertaissuhteissa

Sosiaalisen rakenteen muodostuminen kuuluu osaksi ryhmän luonnetta. Persoonallisuuspiirteet ja sosiaalinen käyttäytyminen määrittävät henkilön asemaa ja roolia ryhmässä. (Aho & Laine, 2002, 222.) Älykkyys, avuliaisuus ja ystävällisyys ovat piirteitä, jotka taas vaikuttavat yksilön suosioon ryhmässä (Gahagan, 1977, 63). Myös lapsen fyysisellä ulkonäöllä on usein vaikutusta lapsen suosioon (Neitola, 2011, 127; Gahagan, 1977, 63). Ryhmän sosiaalisen rakenteen muotoutumiseen vaikuttavat ryhmän jäsenten kokoonpano, koheesio ja ilmapiiri. Voimakkaan koheesion myötä esimerkiksi johtajuus voi hajautua

useiden eri yksilöiden harteille, jolloin sosiaalinen rakenne on hajanainen. Jos ryhmässä pystytään helposti erottamaan johtajan, suosikin ja torjutun rooli, ja koheesio on vähäisempi, on sosiaalinen rakenne keskittynyt. (Aho & Laine, 2002, 222.)

Ryhmän jäsenille muodostuu sosiaalinen asema muiden sen jäsenten arvioinnin perusteella. Arviointia tapahtuu ryhmän jäsenten välillä esimerkiksi sen perusteella, kuinka paljon he pitävät toverista tai kuinka paljon sosiaalista valtaa toverilla on. Se, kuinka paljon yksilöllä on sosiaalista valtaa, määräytyy sen mukaan, kuinka yksilö voi edistää ryhmän toimintaa, tavoitteiden toteutumista, normien noudattamista ja ryhmän sisäisiä myönteisiä tunnesuhteita. Usein kyky minimoida aggressiivista käyttäytymistä ryhmässä ja hyvät sosiaaliset taidot ovat arvostettuja. Roolit voivat olla virallisesti asetettuja, epävirallisesti muiden ihmisten asettamia tai itse epävirallisesti itselle asetettuja. Rooli syntyy henkilön aseman myötä ja odotuksena on, että henkilö käyttäytyy statuksen odotusten mukaisesti. (Aho & Laine, 2002, 153, 208–209.) On havaittu, että pienten lasten vertaiskulttuureissa tapahtuva sosiaalinen erittely liittyy esimerkiksi statukseen (Corsaro, 2015, 199). Salmivallin (2005, 33) mukaan lapsen sosiaalinen status on hyvin pysyvä ja sitä on vaikea muuttaa, kun taas Corsaron (2015, 208–209) mukaan lasten statushierarkiat ovat jatkuvasti muuttuvia. Matala ja korkea statusilmaisu herättävät mielikuvia, jotka vastaanottaja kokee positiivisina tai negatiivisina (Routarinne, 2008, 69–71).

Leikin kautta lapset tutkivat ympäröivää maailmaa ja jäsentävät sitä, muodostavat sosiaalisia suhteita sekä rakentavat käsitystä itsestään ja muista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 38). Leikissä on usein tärkeää, että leikkijät saavat leikkiä sellaisessa roolissa kuin haluavat, mutta leikkineuvotteluja ei päästä aina käymään loppuun saakka, koska on hyvin tavallista, että joku lapsi lähtee leikistä. Kallialan väitöstutkimuksen esimerkissä yksi lapsi mieluummin lopettaa leikkimisen leikkiryhmässä kuin ottaisi roolin, jota ei halua. Jos hän ottaisi vastaan itselle kelpaamattoman roolin, kokisi hän sen alistumisena. (Kalliala, 1999, 186, 188.)

Leikki tukee lapsen sosiaalisten taitojen kehitystä (Lyytinen & Lautamo, 2011, 207; Aho & Laine, 2002, 130). Lisäksi leikki kehittää lapsen moraalisia taitoja (Aho & Laine, 2002, 130). Lapset eivät leiki siksi, että he oppisivat asioita vaan kun he leikkivät, samalla he oppivat uusia asioita (Kalliala, 2006, 20). Leikki on yksi oppimisen muoto ja siinä opitaan erilaisia tietoja ja taitoja. Varhaiskasvatuksessa leikki on keskeistä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 20.)

Pienet lapset ovat hyvin tottuneita siihen, että aikuinen, kuten vanhempi tai opettaja, käyttää valtaa ja tekee päätöksiä myös heidän osaltaan. Lasten keskinäisissä suhteissa valta ei ole olemassa kenelläkään lapsella valmiina. Lasten väliset valtasuhteet selvitetään heidän välillään, kun lapset arvioivat toisiaan ja tekevät huomioita toistensa persoonallisten ominaisuuksien perusteella. Kun lapset toimivat yhdessä, heillä on pyrkimyksiä myös hallita ja vastustaa toisiaan. (Aho & Laine, 2002, 220.)

Vuorisalon (2013, 126–128) väitöstutkimuksen mukaan lasten vallankäyttö toisiaan kohtaan näkyy myös opettajan ohjaamissa tilanteissa. Kun lapsi keskustelee tällaisissa tilanteissa, ei ole kysymys pelkästään opettajalle puhumisesta, vaan vallan määrittelemisestä ryhmässä ja lasten keskinäisistä suhteista. Kun lapsi osallistuu ohjatuilla tuokioilla keskusteluun, voi hän saavuttaa aseman, jolla voi vaikuttaa päiväkodin muissa tilanteissa. Myös vapaissa tilanteissa, ei-ohjatuissa hetkissä, aktiivisella keskustelulla on merkitystä. Osa lapsista osallistuu keskusteluun enemmän ja osa ei välttämättä lainkaan; tämä on eriarvoistava tekijä. Lapsi voi siis saada itselleen vahvan aseman keskustelun kautta ryhmässä. (Vuorisalo, 2013, 126–128.) Näin ollen vuorovaikutuksen kautta lapset voivat luoda omaa sosiaalista statustaan ryhmän sisällä (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 59). Ryhmässä lasten äänen tuovat esille sellaiset lapset, joilla on valtaa, mutta se on eri asia, onko ääni koko lapsiryhmän vai vain yksilön itsensä (Vuorisalo, 2013, 129).

3 Asiantuntijuuden määrittelyä

Asiantuntijuus on universaalisti arvostettua (Hao, 2016, 104). Se voidaan määritellä useilla eri tasoilla. Osaltaan yhteiskunta määrittelee asiantuntijuutta arvojensa ja normiensa sekä mahdollistettujen puitteidensa kautta. Myös yhteisö, jossa asiantuntija toimii, määrittelee asiantuntijuuden omasta näkökulmastaan. Lisäksi asiantuntija itse määrittelee asiantuntijuuttaan tietämyksensä, kokemustensa ja toimintamahdollisuuksiensa mukaan. (Karila, 1998, 137.) Asiantuntijuudessa on siis yksilöllinen ja sosiaalinen ulottuvuus (Büyükgöze & Gün, 2016, 242). ”Esimerkiksi Sternbergin (1998) mukaan olennaisia osatekijöitä asiantuntijuudessa ovat henkilön metakognitiiviset taidot, oppimisen strategiat, ajattelun taidot, tietoperusta, motivaatio ja kontekstuaaliset tekijät.” (Hakkarainen & Järvelä, 2002, 223–224).

Asiantuntijan metakognitiiviset taidot, eli oman toiminnan suunnittelu, ohjaus ja säätely ovat kehittyneitä. Asiantuntija kykenee säätelemään ongelmanratkaisuprosessin kulkua esimerkiksi arvioimalla ongelmanratkaisun etenemistä, sekä oman ajattelunsa ja ymmärryksensä kehittymistä, ja näin ollen tuottamaan uutta tietoa ymmärryksen syvenemisen myötä. Asiantuntijuus voidaan erilaisten kognitiivisten prosessien lisäksi määritellä vahvana kiinnostuneisuutena, sitoutuneisuutena sekä haluna toimia haastavien työtehtävien parissa pitkäjänteisesti. (Hakkarainen & Järvelä, 2002, 148, 243.) Yksilön aktiivisella toiminnalla on suuri merkitys asiantuntijuuden rakentumisessa (Karila, 1998, 97).

Asiantuntijuus on jatkumo, jossa tiedot ja taidot kehittyvät koko ajan (Tynjälä, 2002, 161). Oppimisprosessissa yksilön koko persoonallisuus, ei pelkästään tieto ja ymmärrys, kehittyvät (Heinilä, 2009, 80). Yksilön osaaminen on siis henkilökohtaista, sillä tiedon ja tietäjän välillä on yhteys (Heiskanen, 2002, 34). Asiantuntijatieto voi olla koulutuksen myötä opittua sisältötietoa alan keskeisimpine teorioineen ja käsitteineen. Se voi olla myös epämuodollista tietotaitoa, hiljaista tietoa tai ”maalaisjärjen” käyttöä. (Linnakylä & Kankaanranta, 2002, 224.) Koska ihmisen tiedonkäsittelykapasiteetti on rajallinen, on sanattomalla, hiljaisella tiedolla oma roolinsa asiantuntijan työssä (Heiskanen, 2002, 34–35). Asiantuntijatieto tulee näkyväksi käytännön työssä ja sen tuloksissa, työtehtävien valinnassa ja haasteellisuudessa, työn suunnittelussa ja jakamisessa sekä erilaisissa työhön liittyvissä dokumenteissa (Linnakylä & Kankaanranta, 2002, 224). Asiantuntijalla on johdonmukainen ja monipuolinen

tapa käsitellä tietoa, mikä mahdollistaa olennaisen tiedon, strategioiden ja taitojen hyödyntämisen (Van de Wiel, 2017, 114).

Asiantuntija määrittelee toimintaansa jatkuvasti uudelleen (Tynjälä, 2002, 160). Asiantuntijalle on ominaista itsensä altistaminen haasteille, jotta voi oppia uutta ja kehittyä asiantuntijana (Heiskanen, 2002, 34–35). Valkeavaaran (2002, 107, 112) mukaan asiantuntijuutta kuvaa se, kuinka henkilö ratkaisee ongelmia. Riittävä kyky ratkaista ongelmia onkin keskeinen asiantuntijan ominaisuus (Yuan, Wang, Kushniruk, & Peng, 2017, 244). Asiantuntijalle on ominaista kyky määritellä ja tunnistaa ongelmia. Lisäksi asiantuntija pyrkii ongelmanratkaisutilanteessa välttämään mekaanista ongelman ratkaisemista, jossa hyödyntäisi vain aiemmin oppimaansa. Sen sijaan hän pyrkii aiempien kokemustensa pohjalta laajentamaan omaa tietämystään ja osaamistaan. (Valkeavaara, 2002, 107, 112.) Ongelmatilanteen kohdatessa asiantuntija siis keksii uusia ratkaisumalleja, mutta hyödyntää myös aiemmin oppimaansa. Näin asiantuntija pääsee osaamisessaan aina korkeammalle tasolle; asiantuntija toimii oman kompetenssinsa ylärajoilla ja usein ylittää ne. Tästä syystä asiantuntija oppii koko ajan uutta ja asiantuntijuus kehittyy. (Tynjälä, 2002, 160.)

Valkeavaaran ja Tynjälän näkemyksistä poiketen Heiskasen (2002, 34–35) näkemys on, että mikäli asiat sujuvat normaalisti, ei ole tarvetta ongelmien ratkaisulle tai päätösten tekemiselle, vaan toiminta tapahtuu aiempien kokemusten pohjalta. Aiemmat ongelmanratkaisut, joissa on toimittu osaamisen eli kompetenssin ylärajoilla, ovat siis asiantuntijan toiminnan pohjana (Heiskanen, 2002, 34–35). Ongelmanratkaisutilanteessa asiantuntija kykenee valikoimaan ratkaisun kannalta olennaiset tiedot ja toiminnot. Niiden avulla hän pystyy mukauttamaan oman toimintansa ongelmanratkaisun kannalta suotuisasti. (Van de Wiel, 2017, 114.)

Asiantuntijuuden näkökulmasta sillä mitä opitaan, ei ole niin suurta merkitystä kuin sillä, miten sitä opitaan soveltamaan. Työssä voi oppia uutta sattumalta, mutta asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on keskeistä, millaisia merkityksiä uuden oppimiselle annetaan ja miten sitä hyödynnetään niin, että samalla tuotetaan uutta osaamista. (Valkeavaara, 2002, 122, 124.) Reflektiivinen oppiminen työssä liittyy olemassa olevien asioiden opetteluun lisäksi uuden tiedon tuottamiseen. Jotta tämä mahdollistuisi, on asioiden merkitysrakenteilla oma roolinsa. Merkitykset ohjaavat henkilöä hankkimaan uutta tietoa, oppimaan, kehittymään ja toimimaan. Ulkoa opettelu ei johda merkityksen luomiseen, mutta tiedon sisäistämisen kautta voi luoda merkityksiä oppimalleen. (Poikela, 2009, 104.)

Reflektoinnin myötä aiempia kokemuksia voidaan hyödyntää myöhemmin asiantuntijan työssä peilaten niitä koulutuksessa saatuun tietoon ja taitoon. Asiantuntija voi kehittyä omien kokemustensa perusteella, kun hän kääntää kokemuksensa osaamiseksi. (Valkeavaara, 2002, 122.) Itsetuntemusta voidaan pitää asiantuntijaksi kehittymisen perustana (Kupila, 2007, 91). Asiantuntija reflektoi omaa toimintaansa palautteen kautta, jonka pohjalta hän pystyy kiinnittämään huomiota kehittämishaasteisiinsa ja näin oppimaan kokemuksistaan (Van de Wiel, 2017, 114). Asiantuntijuus kehittyy oppimisen ja arvioinnin kautta. Arviointi on keskeistä kehityshaasteiden tunnistamiseksi ja niissä kehittymiseksi. (Wood, 2016, 594, 597.)

Launis ja Engeström (2002, 74–75) ovat esittäneet ajatuksen, että asiantuntijuus on toiminnan ominaisuus, ei ainoastaan yksilön ominaisuus. He perustelevat ajatusta sillä, että yksilö ei pysty kehittymään asiantuntijuudessaan tai toimimaan asiantuntijana, ellei ympäristö tarjoa toimimiselle ja kehittymiselle sopivia puitteita, esimerkiksi toimintamalleja tai sääntöjä. Myös ympäristön on siis kehityttävä, jotta yksilön asiantuntijuus voi kehittyä. Työympäristön ja puitteiden kehittäminen taas on koko työyhteisön asia. (Launis & Engeström, 2002, 74–75.) Asiantuntijuutta toteuttavaan yhteisöön kuuluminen on keskeinen osa asiantuntijuutta (Karila, 1998, 80), sillä yhteisöön kuuluminen on asiantuntijuuden kehittymisen edellytys (Lehtinen & Palonen, 2002, 156). Työntekijän kyvyllä sopeutua työpaikan kulttuuriin ja arvoihin, sekä taidolla hyödyntää omia kokemuksiaan, on positiivinen vaikutus asiantuntijuuden rakentumiseen (Büyükgöze & Gün, 2016, 256).

Asiantuntijuus kehittyy sosiaalisesti vuorovaikutuksessa. Koska yleisimmin asiantuntija työskentelee jossain yhteisössä, on hän yleensä myös mukana ratkaisemassa kyseisen yhteisön asioita. Asiantuntija siis ratkaisee ongelmia ja arvioi työtä muidenkin näkökulmista kuin vain omastaan. Näin asiantuntija tukee muiden yhteisön jäsenten reflektiivisyyttä ja saa itse mahdollisuuden oppia muilta. (Valkeavaara, 2002, 112, 119.) Karilan (1998, 81, 91) tutkimuksessa kollegoilla koettiin olevan erityinen merkitys asiantuntijuuden laajentumisessa. Asiantuntijuuden kehityksessä on tärkeää hakea tukea muilta kriittisissä asiantuntijuuden kehittymisen vaiheissa, kuten työelämään siirtymisessä.

Asiantuntija kehittää tietämystään ja taitojaan opiskelun ja käytännön kokemusten pohjalta (Van de Wiel, 2017, 114). Koulutuksen ja työkokemuksen ajatellaan perinteisesti olevan asiantuntijuuden perustana (Valkeavaara, 2002, 105; Tynjälä, 2002, 160), mutta ne eivät silti varmista asiantuntijuuden kehittymistä (Valkeavaara, 2002, 105). Asiantuntijuuden

rakentumisen kannalta aiemmilla työkokemuksilla on merkittävä vaikutus. Asiantuntijuuden kehittyminen on monimutkainen ilmiö, joka etenee jokaisella omaan tahtiin riippuen henkilön oppimiskokemuksista, ei esimerkiksi uran tietyistä vaiheesta. (Karila, 1998, 91, 152.)

Opettajan asiantuntijuudella on vaikutusta kasvatuksen laatuun (Unal & Kurt, 2017, 61). Opettajan asiantuntijuuteen kuuluvat opetuksen suunnittelu, toteutus, arviointi, sekä muut kasvatukselliset ja didaktiset valmiudet (Niikko, 1998, 62–63). Opettajuus modernissa yhteiskunnassa on yksilöiden identiteettien kehityksen tukemista ja erilaisuuden hyväksymiseen kannustamista. Lisäksi se on yhteiskunnan analytiikkona, kriittikkona ja uudistajana toimimista. (Heikkinen, 2002, 287.) Tekijät, jotka määrittävät opettajuutta, ovat sisäisiä ja ulkoisia. Sisäiset tekijät ovat opettajan omia käsityksiä opettajuudestaan, ja ulkoiset tekijät ovat esimerkiksi oppilaiden, vanhempien kollegoiden ja yhteiskunnan näkemyksiä ja odotuksia opettajaan liittyen. Opettajan määritelmä ei ole yksiselitteinen, sillä kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät, sekä ympäristö ja maantieteellinen sijainti määrittävät opettajuutta. (Makovec, 2018.) Nykyään opettajilta vaaditaan kykyä mukautua muuttuvan maailman tarpeisiin (Baklama & Demirok, 2016), sillä opettajan työnkuva ja työn sisällöt ovat jatkuvassa muutoksessa (Luukkainen, 2004, 30).

Itsenäinen pedagoginen ajattelu ja tutkiva työote ovat asioita, joihin suomalainen tiedeperustainen opettajakoulutus ohjaa opiskelijoita (Väisänen & Atjonen, 2005, 7). Opettajan pedagogista ajattelua voidaan luonnehtia muun muassa kykynä tarkastella erilaisia tapahtumia laajemmasta näkökulmasta sekä perustella ajatteluprosessin myötä tehtyjä päätöksiä ja toimintoja. Koska opettajat tekevät jatkuvasti kasvatuksellisia päätöksiä, on tärkeää oppia perustelemaan toimintojaan ja päätöksiään loogisesti. (Maaranen, 2009, 135.) Tietyissä ammateissa, kuten opettajan ammatissa, asiantuntijalta odotetaan korkeaa eettisyyden tasoa (Houdek, 2017, 253). ”Ammatilliset taidot liittyvät oman kasvatustilafilosofian kehittämiseen, uusiutuvaan ja sisäistettyyn teoreettiseen näkemykseen kasvatuksesta ja opetuksesta.” (Niikko, 1998, 76). Opettajan täytyy siis omata selkeä käyttöteoria arjessa sovellettavaksi (Aho, 2011, 188).

Aiemmin opettajaksi kehittyminen nähtiin luonnostaan tapahtuvana prosessina, mutta myöhemmin alettiin ymmärtää, että opettaja voi itse vaikuttaa ja ohjata kehitystään. Opettajaksi kehittyminen on hyvin moninainen työ- ja toimintaprosessi; se on osa niin uran aikana tapahtuvaa kehitystä kuin kasvuprosessia koko elämän aikana. (Niikko, 1998, 7, 58.) Opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys on pitkä persoonallinen, kognitiivinen, affektiivinen,

sosiaalinen ja moraalis-eettinen prosessi (Väisänen, 2004, 32). Opettaja kehittyy opettajuudessaan koko ajan ja käsitys opettajuudesta kehittyy sen mukana. Muun muassa ammatillinen kehittyminen, reflektio ja koulutus vaikuttavat käsitykseen omasta opettajuudesta. (Aho, 2011, 188.) Opettajuus rakentuu yhteisössä sosiaalisena prosessina osana kyseisen yhteisön arvoja, normeja ja merkityksiä. Opettajuus ja opettajan identiteetti rakentuvat kaikissa suhteissa, joissa henkilö on tai on ollut osallisena. Esimerkiksi opiskelu- ja työkokemus, ihmissuhteet ja vapaa-aika vaikuttavat opettajan identiteettiin. (Kari & Heikkinen, 2001, 44, 51.) Opettajan työ on haasteellista; tietämys ja taidot eivät yksistään riitä vaan työn tekeminen vaatii työskentelyä koko persoonallisuudella (Pulkkinen, 2002, 224).

3.1 Lastentarhanopettaja asiantuntijana

Lastentarhanopettaja asiantuntijana on koulutuksensa myötä suuntautunut tiettyihin tehtäviin (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 128, 194). Karilan ja Kinoksen (2010, 288, 291) mukaan suomalaisen lastentarhanopettajan työtehtävät ovat moninaiset. Lastentarhanopettajan työssä vaadittavassa osaamisessa keskeistä on pedagoginen osaaminen ja kasvatusosaaminen, sekä hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaaminen (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007, 29). Lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen liittyvät työtehtävät ovat keskeinen työn osa-alue, mutta ei ainoa (Karila & Kinos, 2010, 288, 291).

Lastentarhanopettaja käy jatkuvasti erilaisia keskusteluja ja neuvotteluja niin oman tiiminsä kuin lasten vanhempienkin kanssa. Pedagoginen osaaminen ja vuorovaikutusosaaminen ovat merkittäviä lastentarhanopettajan ammatillista osaamista määrittäviä tekijöitä. Reflektio-osaaminen eli oman työnsä peilaaminen ja arvioiminen sekä tietoisuus muun muassa siitä, minkä asiakirjojen ja periaatteiden mukaan varhaiskasvatuksessa toimitaan, ovat lastentarhanopettajan osaamisen ydintä. (Karila & Kinos, 2010, 288, 291.) Yhteiskunnallinen ja poliittinen järjestelmä sekä erilaiset asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat, ohjaavat lastentarhanopettajan työtä. Näiden järjestelmien ja asiakirjojen avulla voidaan perustella omaa toimintaa ja toimintavaltaa. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 128.)

Lastentarhanopettaja on lapsen kasvun ja kehityksen pedagoginen asiantuntija (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 128, 194). Pedagogiikka toteutuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa erilaisissa oppimisympäristöissä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, ja se kuuluu osaksi kaikkea toimintaa. Lasten oppimisen, hyvinvoinnin ja laaja-alaisen osaamisen edistäminen ovat pedagogisen toiminnan tavoitteita. Pedagogisen toiminnan

perustana ovat arvoperusta, oppimiskäsitys, toimintakulttuuri, oppimisympäristöt, yhteistyö ja työtavat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 28, 35.) Lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu lapsiryhmässä (Kanninen & Sigfrids, 2012, 110). Pedagogisen toiminnan tavoitteet lapsen yksilölliseksi tukemiseksi kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 10).

Lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Siihen kirjataan tavoitteet ja toimenpiteet lapsen kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseksi. (L 540/2018, 23 §.) Myös esiopetuksessa jokaiselle lapselle suunnitellaan yksilöllisesti sopivia oppimisen haasteita ja turvataan kasvu ja oppiminen hyödyntäen lapsikohtaista esiopetuksen oppimissuunnitelmaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 22). Suunnitelman laatimisesta vastaa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö yhteistyössä lapsen ja hänen vanhempiansa kanssa (L 540/2018, 23 §). Lapsen kehittymistä ja oppimista tulee arvioida ja seurata (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 29; L 540/2018, 23 §).

Jokaisen lapsen hyvä tunteminen on edellytys sille, että lapsen yksilölliset tarpeet voivat tulla huomioituiksi. Kaikilla henkilökunnan jäsenillä on oltava hyvä lapsituntemus jokaista ryhmän lasta koskien. (Neitola, 2010, 225.) Varhaiskasvattajan täytyy tuntea lapsen kehitysvaiheet, jotta lasta voidaan tukea hänen kehitystasonsa edellyttämällä tavalla. Jokainen lapsi on yksilö ja tarvitsee tukea ja huomiota eri tavoin. (Happo, 2006, 124.) Lapsituntemus on äärimmäisen tärkeää, jotta jokaisen lapsen hyvinvointi ja oppiminen mahdollistuvat. Hyvinvointia ja oppimista voidaan edistää, kun niihin liittyvät tekijät, kuten lapsen tarpeet, vahvuudet ja kehittämishaasteet tunnistetaan. (Parrila & Alila, 2011, 159.)

Opettajan osaaminen lasten ikä- ja kehitystasolle sopivan toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa on välttämätöntä varhaiskasvatuksessa (Brown, Cheddie, Horry & Monk, 2017, 180). Lasten havainnointi auttaa kartoittamaan lasten vahvuuksia, kehittymistä ja heidän tarpeitaan, sekä huomaamaan mahdollisia kehityksen ja käyttäytymisen ongelmia. Havainnointiin perustuva lapsituntemus onkin yksi työn perusasioista. (Rouvinen, 2007, 131.) Lastentarhanopettajan on kyettävä huomaamaan lapsen tarpeet ja sen pohjalta ohjattava lasta (Tahkokallio, 2014, 187). Havainnoinnin ja dokumentoinnin avulla henkilöstön ymmärrys muun muassa lasten kiinnostuksen kohteista ja kokemuksista karttuu (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 39).

Opettaja hyödyntää lasten havainnoinnista saatua arviointitietoa ja dokumentaatiota pedagogisessa suunnittelussa. Toiminnan suunnittelun on oltava lapsilähtöistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 12, 14, 30.) Suunnittelulla on keskeinen rooli lastentarhanopettajien työssä; se on lastentarhanopettajien toiminnan perusta (Rouvinen, 2007, 148; Kanninen & Sigfrids, 2012, 110). Suunniteltaessa lapsiryhmän toimintaa, tuodaan yhteen jokaisen lapsen yksilölliset suunnitelmat sekä yleiset suunnitelmat, kuten varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen ja muiden ryhmän laajempien suunnitelmien sisällöt (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén, 2017).

Opettaja arvioi päivittäin, kuinka ryhmälle sekä jokaiselle lapselle suunnitellut tavoitteet ja sisällöt sopivat arkeen. Dokumentoinnin kautta lapsen toimintaa voidaan tallentaa ja sen avulla lapsi voi myöhemmin hahmottaa omaa edistymistään ja oppimistaan. Lapsen oppimista ja kehitystä voidaan tukea arvioinnin kautta. Arviointi on keskeinen osa pedagogiikkaa; siitä saatava tieto on pohjana pedagogiikan suunnittelussa. Toimintaa on arvioitava, jotta varhaiskasvatuksen laatu voidaan taata. (Hujala & Fonsén, 2017.) ”Arviointi on havainnoinnin, dokumentoinnin, arviointipäätelmien ja palautteen muodostama kokonaisuus--.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 29). Opetuksen suunnittelu, toteutus sekä arviointi muodostavat pedagogiikan rungon (Pihlaja & Holst, 2013).

Tietämys on yksi osa lastentarhanopettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä (Karila, 1998, 104), minkä vuoksi vaaditaan laajaa tietopohjaa, jotta voi toimia asiantuntijana varhaiskasvatuksessa (Brown ym., 2017, 180). Oman käyttöteorian rakentuminen on osa lastentarhanopettajan asiantuntijuutta (Kupila, 2007, 95). Opettaja tuo omaa tietämystään ja asiantuntijuuttaan näkyväksi erilaisilla valinnoilla ja toiminnoilla. Tietämyksen näkyväksi tekemisellä myös perustellaan omaa asiantuntija-asemaa suhteessa muihin. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 128.) Tietämys rakentuukin suurelta osin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Karila, 1998, 104). Tietoisuus työhön liittyvien tekijöiden, kuten tietojen, taitojen, erilaisten roolien hallitsemisen, työhön sitoutuneisuuden, vastuiden ja velvoitteiden välisistä keskinäisistä yhteyksistä kuuluvat osaksi lastentarhanopettajan asiantuntijuutta (Monk & Phillipson, 2017). Yleinen tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta eri ikävaiheissa on opettajan pedagogisen tiedon perustana (Heikka ym., 2017).

Karilan (1998, 104, 129) tutkimuksessa lastentarhanopettajan tietämyksestä erottui erilaisia tietämysalueita: kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Näihin tietämysalueisiin liittyvät niin tiedot kuin taidotkin. Kasvatustietämykseen liittyvät kasvatukseen, sen keskeisiin

tavoitteisiin ja itse kasvatustapaan liittyvien tekijöiden tiedostaminen. Lapsitietämykseen liittyvät käsitykset lapsesta ja lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä lapsihavainnoinnin merkityksen ja sisällön ymmärtäminen. Kontekstitietämys taas koostuu kasvuympäristön ja -olosuhteiden ymmärtämisestä yhteiskunnallisesta kasvatuskontekstista päiväkodin sisäiseen kontekstiin. Didaktiseen tietämykseen kuuluvat pienten lasten kasvatukseen ja opettamiseen liittyvien seikkojen tiedostaminen. Suunnittelu, toteutus ja arviointi, sekä erilaisten sisältöjen hallitseminen liittyvät didaktiseen tietämykseen. Nämä tietämysalueet eivät kuitenkaan ole universaaleja, vaan kulttuurisesti rakentuneita. (Karila, 1998, 105–106, 142.) Kasvattajan omaa pedagogista ajattelua ja hänen omaamaansa teoreettista tietoa tulisi arvioida säännöllisesti; niiden jatkuva kehittäminen on keskeistä (Heikka ym., 2017).

Merkittävänä osana lastentarhanopettajan ammatillisuuteen kuuluvat erilaiset vuorovaikutussuhteet ja -tilanteet; ammatillisuus on niissä keskeistä. Vuorovaikutussuhteen toinen osapuoli vaikuttaa siihen, millaiset elementit ovat mukana vuorovaikutussuhteessa. Esimerkiksi lasten kanssa opettaja on tavoitteellisen toiminnan suunnittelija ja sen järjestäjä, ohjaaja sekä empaattinen aikuinen. Vanhempien kanssa taas vuorovaikutussuhteen olemukseen vaikuttaa osapuolten yhteinen tavoite: lapsen kasvun tukeminen. Suhteessa vanhempiin lastentarhanopettajalla on myös asiantuntijan ja ammattitiedon jakajan rooli. Tiimin kanssa lastentarhanopettajan suhde on ohjaava: lastentarhanopettajalla on pedagogisen vastuunsa myötä rooli pedagogisen toiminnan johtamisesta tiimissä. (Karila & Kinos, 2010, 289, 290.) Lastentarhanopettajalla on siis pedagogisen vastuunsa ja osaamisensa vuoksi määrätynlainen asiantuntija-asema suhteessa lapsiin, lasten vanhempiin ja muihin työntekijöihin (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 128).

Vuorovaikutussuhteen luomisessa lapsen kanssa keskusteleminen ja yhdessäolo ovat keskeisessä roolissa. Vuorovaikutussuhteen syntyminen vaatii luottamusta, rehellisyyttä, toisen tuntemista ja riittävästi aikaa. Opettajan sensitiivisyys suhteessa lapseen ja vuorovaikutukseen lapsen kanssa on osa opettajan pedagogista osaamista. (Rouvinen, 2007, 128–129.) Lapsen identiteetti rakentuu sen myötä, kuinka hän tulee nähdyksi ja kuulluksi (Mäkinen, 2017). Myös sosiaaliset valmiudet syntyvät osallistumisen ja kuulluksi tulemisen kautta (Huhtanen, 2005, 10). Kasvattajien onkin erittäin tärkeää mahdollistaa lapsille sellaisia tilanteita, joissa kuulluksi ja nähdyksi tuleminen toteutuvat (Mäkinen, 2017). Opettajilla ja kasvattajilla on suuri merkitys lapsen sosiaalisen osallisuuden takaajina, sillä lapsen sosiaalinen osallisuus muodostuu arjessa erilaisten kokemusten ja ympäristön vaikutuksesta

esimerkiksi päiväkodissa (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, 291). Lisäksi yhteistyössä lasten kanssa lastentarhanopettaja saa heiltä arvokasta tietoa. Lasten omat näkemykset koskien ryhmää, sen dynamiikkaa ja sosiaalista vuorovaikutusta voivat olla hyödyksi opettajille heidän suunnitellessaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogisia ja kasvatuksellisia menetelmiä. (Neitola, 2010, 224.)

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on merkittävässä roolissa, jotta lapsen kasvua ja kehitystä voidaan tukea johdonmukaisesti niin varhaiskasvatuksessa kuin kotonakin (Rouse & O'Brien, 2017). Vanhemmat ovat lapsen ensisijaisia kasvattajia ja lapsensa kasvun ja kehityksen asiantuntijoita, kun taas päiväkodin työntekijöillä on ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta lapsen kasvusta ja kehityksestä (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 160–161; Rouvinen, 2007, 162). Vanhempien arvostus on tärkeässä roolissa kasvatusyhteistyön onnistumisen kannalta (Rouvinen, 2007, 161). Tärkeintä yhteistyössä ovat avoimuus, luottamus ja rehellisyys (Rouse & O'Brien, 2017). Vanhempia tuetaan kasvatustehtävässään esimerkiksi antamalla neuvoja ja rohkaisemalla heitä (Rouvinen, 2007, 163). Varhaiskasvatuksen henkilöstön aloitteellisuus ja aktiivisuus, sekä molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus ovat avainasemassa yhteistyön sujumisen kannalta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 32–33; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 25).

Varhaiskasvatuksessa kasvattajatiimi vastaa yleensä yhden lapsiryhmän toiminnasta. Tiimi koostuu eri ammattikuntien jäsenistä, ja sen vahvuus on, että tiimissä on monipuolisesti erilaista asiantuntijuutta. (Kupila, 2017.) Kunnioittava ja tasa-arvoinen yhteistyö tiimissä pitäisi olla itsestäänselvyys huolimatta erilaisista koulutus- ja osaamistaustoista (Rouvinen, 2007, 151). Tiimissä työskennellään yhdessä sovittujen pelisääntöjen mukaan (Koivunen, 2013, 192).

Varhaiskasvatuksessa työntekijöiden ammatillisuus kehittyy vuorovaikutuksessa muiden tiimin jäsenten kanssa (Kupila, 2017). Tiimissä vuorovaikutus ja reflektio yhdessä on keskeistä, jotta voi ymmärtää toisten toimintaa paremmin sekä tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan. Oppiminen ja kehittyminen mahdollistuvat yhteisen keskustelun kautta. Tiimissä voidaan oppia toisilta ja opettaa muita; samalla kun yhteisö kehittää yksilöä, kehittyvät myös tiimi ja sen jäsenet. (Kupila, 2017.) Tiimissä keskustellaan kasvatustyöhön liittyvistä arvoista, tavoitteista ja vastuista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 33). Yhdessä sovittujen toimintaperiaatteiden sopiminen ja niiden noudattaminen työtiimissä luovat perustan sitoutuneelle ja johdonmukaiselle toiminnalle (Rouvinen, 2007, 146).

Moniammatilliseen yhteistyöhön kuuluu yhteistyö muiden ammattiryhmien kanssa (Kupila, 2017; Hoppo, 2006, 113). Yhteistyötä tehdään esimerkiksi terveydenhuollon ja sosiaalipalveluiden kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 33).

Asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä jatkuvana prosessina, mutta toisaalta tietyt tapahtumat voivat vaikuttaa siihen voimakkaasti. Laajaa koulutusta ja teoreettista tietopohjaa tarvitaan lastentarhanopettajan työssä; ne ovat keskeisiä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Asiantuntijuuden kehittyminen alkaa jo koulutuksen aikana ja työkokemus lisää asiantuntijuutta joko sen määrän tai laadun kautta. Jatkuva uuden oppiminen ja itsensä kehittäminen opiskelun kautta vahvistavat asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden kehittyminen perustuu muun muassa henkilökohtaiseen uraan ja itsensä kehittämisen suunnitteluun. (Hoppo, Määttä, Uusiautti, 2012.) Lastentarhanopettaja voi tulla asiantuntijaksi koulutuksen, riittävän työkokemuksen ja päiväkotiyhteisössä työskentelemisen kautta (Karila, 1998, 151).

Opettajan korkealla asiantuntijuuden tasolla ja työpaikan korkealla statuksella on positiivinen vaikutus opettajan motivaatioon itsensä kehittämisen suhteen (Sobkin & Adamchuk, 2015). Lisäksi kyky muutokseen ja työssä kehittymiseen vaativat reflektiotaitoja (Hoppo, Määttä & Uusiautti, 2012). Opettajan omalla toimijuudella on suuri merkitys ammatillisessa kehittämisessä (Ruohotie-Lyhty, 2011, 56). Myös kollegiaalinen yhteistoiminta muiden lastentarhanopettajien kanssa on tärkeää ammatillisessa kehittämisessä. Jos varhaiskasvatukseen halutaan aidosti kehittävä työote, on lastentarhanopettajan rooli pedagogisena johtajana vahvistettava. (Tahkokallio, 2014, 236–237.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia lasten välisestä vallankäytöstä sekä lastentarhanopettajien osaamista ja voimavaroja lasten välisen vallankäytön kohtaamiseen liittyen. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on 0–6-vuotiaiden lasten välisestä vallankäytöstä?

2. Millaista osaamista ja millaisia voimavaroja lastentarhanopettajilla on lasten väliseen vallankäyttöön liittyen?

Tutkimus on rajattu koskemaan lastentarhanopettajien kokemuksia. Varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden näkökulma valikoitui tutkimuksen perustaksi, koska heillä on paljon tietoa ja kokemuksia aiheesta kerrottavaksi. Siispä tämän tutkimuksen molemmat tutkittavat teemat, lasten välinen vallankäyttö sekä lastentarhanopettajien osaaminen ja voimavarat, ovat lastentarhanopettajien näkökulmasta tutkittuja.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan lastentarhanopettajien kokemuksia 0–6-vuotiaiden lasten välisestä vallankäytöstä. Omien harjoittelukokemustemme perusteella vallankäyttöä ilmenee paljon jo pienilläkin lapsilla. Koska olemme havainneet tämän jo lyhyissä varhaiskasvatuksen opintoihin kuuluvissa harjoitteluissamme, koimme tärkeäksi tutkia varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien asiantuntijoiden näkökulmaa aiheesta. Tässä tutkimuksessa kartoitetaan lasten välistä vallankäyttöä mahdollisimman monipuolisesti eri näkökulmista, jotta lastentarhanopettajien kokemuksista vallankäyttöön liittyen saataisiin selkeä kokonaiskuva. Lastentarhanopettajilta kysyttiin vallankäytön ilmiöstä, sen ilmenemisestä ja keinoista sekä syistä. Lisäksi kysyttiin tilanteista, joissa vallankäyttöä tapahtuu. Tässä tutkimuksessa lasten välisellä vallankäytöllä tarkoitetaan vallan käyttämistä, jota tapahtuu pienten lasten keskinäisissä kohtaamisissa ja vertaissuhteissa.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan sitä, millaista ammatillista osaamista ja voimavaroja lastentarhanopettajat kokevat omaavansa lasten välisen vallankäytön suhteen. Opintoihin kuuluvissa harjoitteluissamme huomasimme, että lastentarhanopettajat tunnistivat lasten välistä vallankäyttöä ryhmissään ja toivat asiaa ilmi puheessaan. Kuitenkaan tilanteisiin ei aina kiinnitetty huomiota ja vaikutettu asian vaatimalla tavalla. Jäimme pohtimaan, oliko

kyse tiedon ja taidon riittämättömyydestä, työhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyvistä asioista, ajan puutteesta tai muista tekijöistä.

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli ajatus, että on olemassa tekijöitä, jotka auttavat lastentarhanopettajia huomaamaan lasten välistä vallankäyttöä ja vaikuttamaan siihen. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi tiedot ja taidot, jotka ovat osaamista, sekä erilaiset psyykkiset, sosiaaliset, fyysiset ja muut tekijät jotka ovat voimavaroja. Näitä kokonaisuuksia, osaamista ja voimavaroja, nimitämme lastentarhanopettajien ammatillisiksi resursseiksi. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia ammatillisia resursseja lastentarhanopettajilla on liittyen lasten välisten vallankäyttötilanteiden havaitsemiseen, selvittämiseen ja tukemiseen.

5 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on aineiston muodon kuvausta, joka on yleensä mikrotason tutkimusta induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, pyrkien ymmärtämään asioita ja ilmiöitä (Eskola & Suoranta, 2001, 13). Induktiivisuudella tarkoitetaan päättelyn logiikkaa, joka etenee yksittäisestä yleiseen rakentaen uutta teoriaa (Eskola & Suoranta, 2001, 19; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95). Tutkimusta voidaan aineistolähtöisen tavan lisäksi tehdä myös teorialähtöisesti jo olemassa olevaan teoriaan pohjaten (Metsämuuronen, 2006, 98). Laadullista tutkimusta on tarkoitus tehdä ilman ennakoasettamuksia ja -oletuksia lähtien yleensä liikkeelle empiirisestä aineistosta (Eskola & Suoranta, 2001, 19; Metsämuuronen, 2006, 121).

Laadullisen tutkimuksen vaikein osuus on aineiston analyysi ja tulkinta. Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on selkeyttää aineistoa ja siten tuottaa uutta tietoa kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Sen sijaan informaatiota pyritään lisäämään tekemällä hajanaisesta aineistosta selkeä. Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta ovat aina ”tutkijan omaa”, sillä mitään yleistä, mekaanista kaavaa tehdä analyysia ja saada tuloksia ja tulkintoja ei ole olemassa. (Eskola & Suoranta, 2001, 137, 145.) Tutkija siis luo tutkimuksen analyysin ja tulkinnan itse, mutta samalla on tärkeää muistaa huolehtia siitä, etteivät omat henkilökohtaiset ennakkokäsitykset pääse vaikuttamaan analysointiin (Metsämuuronen, 2006, 121).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti selittää ja perustella omaa aineistoaan selkeästi tutkimuksen tavoitteen näkökulmasta, mikä on haastavaa (Seale, 2000, 87). Valtaosassa laadullisia tutkimusmenetelmiä pyritään luomaan jostain ilmiöstä täysin uutta teoriaa (Metsämuuronen, 2006, 98). Teorian muodostuksessa on kuitenkin noudatettava varovaisuutta, ja ymmärrettävä miksi ja miten teoriaa muodostetaan ja mikä merkitys teorian kehittämisellä on (Lichtman, 2013, 80). Keksimisen logiikka onkin tärkeä osa aineiston analyysia; tutkija itse luo tiedon analyysinsa pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 100).

Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytetään laadullista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysilla pyritään kokonaisvaltaiseen ja systemaattiseen aineiston kuvailemiseen (Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Sen avulla pyritään luomaan kuvaus ilmiöstä yleisessä ja tiivistetyssä muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 103). Sisällönanalyysi voi olla määrällistä, laadullista tai kumpaakin. Esimerkiksi kvalitatiivisessa sisällönanalyysissa ollaan

kiinnostuneita ilmiön sisällöistä ja niiden merkityksistä. Sisällönanalyysillä tarkastellaan aineiston teemaa, aihetta tai asian sisältöä, ja analysoitavat aineistot voidaan jakaa auditiivisiin, visuaalisiin ja kirjallisiin dokumentteihin. (Seitamaa-Hakkarainen, 2014.) Sisällönanalyysi sopii laadullisen aineiston analysointiin hyvin (Edwards, 2001, 132). Sisällönanalyysi on hyvä tapa tutkia kokemuksia, sillä se mahdollistaa hyvin avointen vastausten käsittelemisen. Se sopii tämän tutkimuksen analyysitavaksi, koska se ei ole liian tiukkarajainen vaan sen avulla voi analysoida hyvin monenlaisia aineistoja.

Laadullinen sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöinen tai teorialähtöinen (Edwards, 2001, 132; Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Laadullinen sisällönanalyysi voi olla myös näiden yhdistelmä. Täysin aineistolähtöistä analyysia kutsutaan grounded-teoriaan pohjautuvaksi analyysiksi. Siinä ei huomioida aiempia tutkimuksia ja teorioita, vaan muodostetaan aineiston perusteella omat luokittelut, joiden avulla analysoidaan ja lopulta luodaan uusi teoria. (Seitamaa-Hakkarainen, 2014.) Suurin osa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä perustuu jollain tapaa sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91). Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) mukaan: ”Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus.” Aiemmalla teorialla tai tehdyillä havainnoilla tutkittavaan ilmiöön liittyen ei siis ole aineistolähtöisessä analyysissa merkitystä, sillä tutkimuksen aineisto ohjaa analyysin etenemistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95). Tämä tutkimus toteutetaan laadullisesti induktiivisella eli aineistolähtöisellä otteella.

Aineiston analyysivaiheessa voidaan hyödyntää erilaisia analyysitapoja. Sisällönanalyysin sääntöjen tarkoituksena on ohjata tutkijaa etenemään tutkimuksessa systemaattisesti ja johdonmukaisesti. Luokittelu on yksinkertainen tapa aineiston järjestelemiseen muodostaen aineistosta luokkia ja siitä edelleen taulukoita. Teemoittelussa taas korostuu se, mitä eri teemoista on sanottu; siinä laadullinen aineisto ryhmitellään erilaisiin aihepiireihin. Tyypittelyssä aineisto jaotellaan typeiksi eli teemojen sisältä haetaan näkemyksien samankaltaisia ominaisuuksia ja näistä yhteisistä näkemyksistä syntyy tyyppiesimerkki eli yleistys. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 93, 102.) Tässä tutkimuksessa on käytetty teemoittelua.

5.1 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on toteutettu paritutkimuksena. Tutkimuksessa työnjako on toteutettu tasapuolisesti siten, että molemmat tutkijat ovat saaneet laajan käsityksen molempien tutkimuskysymysten osalta. Tutkimuksen tekeminen on koostunut itsenäisestä ja yhteisestä

työskentelystä. Kuitenkin koko tutkimuksen sisältö ja kaikki sen osa-alueet on käyty tarkasti läpi yhdessä keskustellen ja molemmat tutkijat ovat osallistuneet kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin.

Tämä tutkimus on toteutettu kevään 2017 ja syksyn 2018 välisenä aikana. Tutkimuksen tekeminen alkoi tutkimusaiheen valinnalla, teoriaan tutustumisella ja tutkimusluvan hankkimisella kaupungilta tutkimusaineiston keräämistä varten. Keväällä 2017 toteutettu pilottitutkimus ohjasi tämän tutkimuksen toteutusta esimerkiksi siten, millaisin kysymyksin aineistoa kerättiin. Kysymykset aseteltiin niin, että niiden avulla voidaan mahdollisimman tarkasti saada vastauksia tutkittavaan aiheeseen. Pilottitutkimuksen avulla voidaan ottaa tutkimuksessa huomioon monenlaisia asioita, kuten kyselylomakkeen selkeys, kysymysten sopiva määrä ja järjestys tai termien valinta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 189–191).

Aineiston keräys toteutettiin kyselylomakkeella Webropol -työkalulla. Kyselytutkimuksen etu on, että sen avulla tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä voidaan kysyä useita asioita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 182). Saatekirje ja linkki kyselyyn lähetettiin kaupungin kunnallisiin ja yksityisiin päiväkodeihin. Tutkimukseen osallistui 13 varhaiskasvatuksessa työskentelevää lastentarhanopettajaa, jotka olivat työskennelleet 2–39 vuotta. Lastentarhanopettajien kokemukset pohjautuvat siis päiväkotikontekstissa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen ja siellä tehtävään työhön. Koulutustaustaltaan osallistujat olivat opistotasoisia lastentarhanopettajia, sosionomeja, kasvatustieteen kandidaatteja ja kasvatustieteen maistereita. Kyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimus on toteutettu pohjoissuomalaisessa kaupungissa.

Aineiston keräyksen jälkeen siihen tutustuttiin tarkasti. Kun aineistoa käytiin läpi, pyrittiin aidosti ymmärtämään, mitä vastaajat olivat vastauksillaan tarkoittaneet. Kun molemmat tutkijat olivat käyneet aineistoa läpi sekä tehneet omia havaintojaan ja merkintöjään, keskusteltiin yhdessä avautuneista tulkintamahdollisuuksista. Keskustelun kautta aineistoa lähdettiin jäsentämään ja tarkastelemaan mahdollisia kokonaisuuksia ja tältä pohjalta muodostuvia teemoja. Analyysissa käytettiin Milesin ja Hubermanin mallia, joka keskittyy aineiston pelkistämiseen, ryhmittelyyn, ala- ja yläkategorioiden sekä yhdistävien kategorioiden muodostamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 101). Ilmauksissa on pyritty pääsemään aina abstraktimmalle tasolle. Tutkimuksen kaikissa teemoitteluissa ei ole päästy pääluokkaan saakka, sillä tutkijat kokivat, ettei luokkia voi viedä väkisin abstraktimmalle tasolle, elleivät ne luontaisesti semmoiseksi muodostu. Väkinen luokkiin pakottaminen olisi

voinut vääristää tuloksia. Niinpä osa teemoitteluista päättyy yläluokkaan. Kuitenkin seuraavassa analysointiesimerkissä on päästy pääluokkaan saakka.

Taulukko 1.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Pitkä työkokemus lisää osaamista ja rohkeutta puuttua ongelmiin Lastentarhanopettajan aiemmat kokemukset lasten välisestä vallankäytöstä ohjaavat opettajan toimintaa	Työkokemus	Koulutus ja työkokemus resursseina ja niihin vaikuttajina	Työn taustaresurssit
Vahva koulutustausta Täydennyskoulutus Lisäkoulutus Ammattikirjallisuuden lukeminen	Koulutus ja opiskelu		
Ajan riittämättömyyden tiedostaminen Tarpeeksi aikaa havainnoida lapsia Tarpeeksi aikaa ohjata lapsia Tarpeeksi aikaa keskustella	Ajan vaikutus	Aika ja organisointi resursseina ja niihin vaikuttajina	
Isoissa ryhmissä tilanteita voi jäädä näkemättä Hyvin suunnitellut työvuorot koko päiväksi pienryhmätöinnin toteutumiseksi	Organisointi		

Redusointivaiheessa ilmauksia pelkistettiin alkuperäisestä aineistosta. Seuraavassa vaiheessa, klusteroinnissa, vastaukset luokiteltiin alaluokkiin. Alaluokkien pohjalta muodostettiin ylä- ja pääluokkia. Tätä kutsutaan abstrahoinniksi. Analyysin loppuvaiheessa eri luokkien suhteita ja vastaavuutta toisiinsa vertailtiin esimerkiksi pohtimalla, ovatko samantasoiset luokat keskenään todella samantasoisia ja yhtä abstrakteja.

Esimerkki 1:

”Yleensä kokemukseni perusteella lasten välinen vallankäyttö johtaa ristiriitatilanteisiin, joiden ratkaisemiseen lapsilla ei ole vielä kykyä. Näin ollen opettaja on erotuomari lasten välisissä kiistoissa.”

Alkuperäisilmauksesta seurannut pelkistetty ilmaus: lastentarhanopettajan aiemmat kokemukset lasten välisestä vallankäytöstä ohjaavat opettajan toimintaa. Tämä pelkistetty

ilmaus on osa ”Työkokemus” -alaluokkaa, joka edelleen yhdistyy ”Koulutus ja työkokemus resursseina ja niihin vaikuttajina” -yläluokkaan. Tämä yläluokka yhdistyy ”Työn taustaresurssit” -pääluokkaan, joka on luokista abstraktein.

Esimerkki 2:

”Luen paljon alaan liittyvää kirjallisuutta, sekä opiskelen lisää.”

Alkuperäisilmauksesta seurannut pelkistetty ilmaus: ammattikirjallisuuden lukeminen. Tämä pelkistetty ilmaus on osa ”Koulutus ja opiskelu” -alaluokkaa, joka edelleen yhdistyy ”Koulutus ja työkokemus resursseina ja niihin vaikuttajina” -yläluokkaan. Tämä yläluokka yhdistyy ”Työn taustaresurssit” -pääluokkaan, joka on luokista abstraktein.

Esimerkki 3:

”Aina ei ole tietenkään aikaa puuttua joka tilanteeseen.”

Alkuperäisilmauksesta seurannut pelkistetty ilmaus: ajan riittämättömyyden tiedostaminen. Tämä pelkistetty ilmaus on osa ”Ajan vaikutus” -alaluokkaa, joka edelleen yhdistyy ”Aika ja organisointi resursseina ja niihin vaikuttajina” -yläluokkaan. Tämä yläluokka yhdistyy ”Työn taustaresurssit” -pääluokkaan, joka on luokista abstraktein.

Aineisto itsessään ohjasi analyysin suuntaa, mutta myöhemmin tutkimusta verrattiin myös muuhun alan tutkimukseen ja teoriaan. Analyysin valmistuttua varsinaiset tutkimustulokset kirjoitettiin auki. Tämän jälkeen tutkimustulosten tärkeimmät asiat koottiin yhteen ja niistä muodostettiin johtopäätöksiä. Johtopäätöksissä ja pohdinnassa tuotiin ilmi uudenlaista, laajempaa näkökulmaa liittyen tutkimusaiheeseen. Johtopäätöksissä on hyvä käsitellä sitä, millaisia vastauksia aineisto on antanut suhteessa tutkimuskysymykseen; mitä tietoa tutkimus on tuonut tai mitä se on opettanut (Mac Naughton & Rolfe, 2001, 28). Lopuksi tutkimuksen tarkastelua -osiossa pohdittiin kriittisesti koko tutkimuksen toteutusta etiikan ja luotettavuuden näkökulmista. Seuraavaksi tulososio, jossa analyysin etenemistä on avattu teemoittelun pohjalta luotujen taulukoiden avulla.

6 Tulokset: lasten välinen vallankäyttö

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”*millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on 0–6-vuotiaiden lasten välisestä vallankäytöstä?*” osalta. Tulokset on jaettu alaotsikoittain neljään osioon. Osiot ovat: vallankäytön ilmiö, vallankäytön ilmeneminen ja keinot, vallankäytön syyt ja vallankäytön tilanteet arjessa. Ilmiön kannalta keskeisistä kohdista on esitelty aineistoesimerkkejä.

6.1 Vallankäytön ilmiö

Vallankäytön ilmiöön liittyen muodostui kaksi yläluokkaa: **vallankäytön osapuolet ja vallankäytön ominaisuudet**.

Taulukko 1. Vallankäytön ilmiö

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Vallankäyttäjä Vallankäytön kohde Ryhmä ja sen jäsenet	Vallankäytön osapuolet
Tiedostettu ja tiedostamaton vallankäyttö Kiusaamisen mahdollisuus vallankäytössä Vallankäytön suotuisa ja epäsuotuisa luonne Vallankäytön näkyvyys Vallankäytön yleisyys	Vallankäytön ominaisuudet

Vallankäytön osapuolet -yläluokka jakautui kolmeen alaluokkaan. *Vallankäyttäjä* -alaluokassa nousi esille vallankäyttäjän rooli tilanteen hallitsevana osapuolena ja se, että vallankäyttötavat voivat olla positiivisia tai negatiivisia riippuen vallankäyttäjistä. Tätä tutkimustulosta tukee myös Leen ja Recchian (2008) näkemys: lasten voimakas vaikutusvalta vertaisiaan kohtaan voi olla sekä positiivista että negatiivista. Lastentarhanopettajien mukaan toiset lapset omaavat positiivisia vallankäyttötapoja ja toiset lapset taas negatiivisia vallankäyttötapoja:

”Lapsesta riippuen johtajana oleva voi toimia toisia kohtaan positiivisesti tai negatiivisesti.”

”Vallankäyttöä on positiivista että negatiivista.”

Lastentarhanopettajien vastauksissa korostui lasten negatiivinen vallankäyttötapa; positiivinen vallankäyttö jäi vastauksissa vähemmälle huomiolle. Lisäksi lastentarhanopettajat kuvasivat positiivisen vallankäyttötavan omaavia lapsia ryhmän suosikkeina lasten keskuudessa. *Vallankäytön kohde* -alaluokassa nousi esille vallankäytön vastaanottajien asema vallankäytön kohteena:

”-- joskus vallankäytön uhriksi joutunut lapsi oirehtii vasta kotona.”

”Mikäli muut lapset kärsivät toisen lapsen vallankäytöstä puutumme siihen--”

Lastentarhanopettajat kuvailivat vallankäytön kohteen asemaa siis hyvin alisteisena nimittämällä heitä uhreiksi ja kärsijöiksi. Vallankäytön kohteen asemaa kuvattiin myös siten, että vallankäyttöön puuttumalla sen kohteena olevat lapset on saatu pelastettua. Lapsiyhteisössä suurin osa sen jäsenistä tunnistaa asemansa valtahierarkiassa, ja tiedostaa omat toimintamahdollisuutensa asemaansa perustuen (Huuki, 2016, 12). *Ryhmä ja sen jäsenet* -alaluokassa korostui lasten erilaiset tarpeet, ominaisuudet, roolit ja asemat, jotka ohjaavat sitä, millaisena vallankäyttö näyttäytyy ryhmässä:

”Ryhmissähän on erilaisia lapsia; voimakkaampia ja vetäytyvämpiä ja kaikkia siltä väliltä.”

”Lasten parissa löytyy samaa hierarkiaa kuin aikuisilla on, yksi ottaa johtajan aseman, osa myötäilee, joku kapinoi -- osa vetäytyy sivummalle ja kulkee virran mukana.”

”-- toisaalta osa lapsista ei kykene toimimaan ollenkaan, ellei joku toinen valitse heidän puolestaan, vedä heitä mukaan toimintaan.”

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan osalle lapsista on luontevaa käyttää valtaa, kun taas toiset lapset tarvitsevat jonkun muun lapsen ohjaamaan toimintaa. Toiminnassa osallistujien roolit vaihtelevat ja vaikutusvalta heidän välillään on erilaista (Koivula, 2010, 78). Winchin, Ktsanesin ja Ktsanesin tekemien tutkimusten pohjalta luodun teorian mukaan voidaan todeta, että kun kaksi erilaista persoonaa täydentävät toisiaan, muodostuu psykologinen vetovoima. Esimerkiksi alistuva yksilö kokee puoleensa vetäväksi dominoivan yksilön. (Gahagan, 1977, 68.)

Ahon ja Laineen mukaan, kun henkilöllä on jokin rooli, määrittää se samalla hänen oikeutensa ja valtansa muihin ihmisiin. Roolit ovat aina suhteessa muihin. (Aho & Laine, 2002, 153.) Jos ryhmässä on johtaja, muut usein myötäilevät häntä, mutta joskus jotkut lapset jäävät toiminnasta syrjään, koska he eivät pääse vaikuttamaan toimintaan (Koivula, 2010, 78–

79). Johtajahenkiset lapset voivat johdattaa muita lapsia ideoidensa ja taitojensa kautta kiinnostaviin leikkiteemoihin ja nostaa keskustelun tasoa korkeammalle (Lee & Recchia, 2008). Se, kuinka lapset oman asemansa muodostamisen lisäksi rakentavat ryhmän yleistä sosiaalista rakennetta, kertoo lapsen sosiaalisesta pätevyydestä (Lehtinen, 2003, 99).

Tutkimusaineiston perusteella lapsen ikä- ja kehitystasolla on vaikutusta vallankäyttöön. Vanhemmat lapset käyttävät valtaa suhteessa nuorempiin lapsiin ikänsä tuoman aseman varjolla. On tavallista, että vanhimmat lapset johtavat leikkikulttuuria esimerkiksi päiväkodeissa (Kalliala, 2006, 27). Kiilin (2006, 114) väitöstutkimuksen mukaan ikä ja valta lasten keskinäisessä toiminnassa voivat olla rajoitteita tai voimavaroja. Vanhemmilla lapsilla on vaikutusvaltaisempi asema nuorempiin verrattuna. Vanhempien lasten kanssa toimiessa nuoremmille lapsille on eduksi, jos he omaavat hyvät puhetaidot ja sosiaalisten tilanteiden tajun.

Vallankäytön ominaisuudet -yläluokka jakautui viiteen alaluokkaan. *Tiedostettu ja tiedostamaton vallankäyttö* -alaluokassa ilmeni, että osa lapsista ymmärtää vallankäytön merkityksen ja osaa hyödyntää tietämystään:

”Osa lapsista osaa peitellä sitä [vallankäyttöä]. Mitä isommista lapsista on kyse, sitä tietoisempaa se yleensä on, eli lapset ovat tietoisia ainakin siitä mihin pyrkivät toiminnallaan. Voivat leikkitalanteissa kertoa, että emme halua tuon lapsen tulevan tähän.”

”-- vallankäytöllä tavoitellaan yleensä aina jotakin --”

Tutkimuksen mukaan osa lapsista ei ymmärrä vallankäytön olemusta esimerkiksi siitä syystä, että he vasta harjoittelevat sosiaalisia taitoja ja näin ollen he eivät voi käyttää valtaa ainakaan tietoisesti. Vallankäyttöä tapahtuu henkilöiden välisissä suhteissa tietoisesti ja tiedostamatta (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 125). *Kiusaamisen mahdollisuus vallankäytössä* -alaluokassa kävi ilmi, että vallankäytössä voi olla myös kiusaamisen aineksia sen edetessä tarpeeksi pitkälle:

”Vallankäytössä on paljon kiusaamisen aineksia. Tällaisia tilanteita syntyy isossa lapsiryhmässä päivittäin.”

”Lapset eivät välttämättä tajua, että synttäreillä kiristäminen on kiusaamista.”

Kaikki riidat tai konfliktit eivät ole kiusaamista. Kiusaamiseen liittyy tiiviisti valta ja ryhmän valtasuhteet, sillä kiusaamalla pyritään saavuttamaan valtaa ja statusta. Kiusaaminen tapahtuu vertaissuhteissa. Lapset, heidän välisensä suhteet, ympäristö ja ryhmädynamiikka vaikuttavat

kiusaamiseen. Mikäli vallankäyttöä esiintyy, pyritään kiusaamisen ehkäisemiseksi vaikuttamaan vallankäyttäjän motiiveihin ja tapaan käyttäytyä. (Repo, 2013, 16–17.) *Vallankäytön suotuisa ja epäsuotuisa luonne* -alaluokka kertoo, että vallankäyttö ilmiönä voi olla olemukseltaan sekä positiivista että negatiivista. *Vallankäytön näkyvyys* -alaluokassa taas tuli esille vallankäytön näkyvyyden kaksi näkökulmaa: osa vallankäytöstä on helposti havaittavissa, kun taas osa siitä ilmenee epäsuorasti:

”-- paljon on myös hiljaista vallankäyttöä, että jätetään joku lapsi ryhmän ulkopuolelle tai leikin ulkopuolelle. Sitä ei välttämättä sanota suoraan vaan lähdetään pois tai vaihdetaan leikkiä, kun ulkopuolelle jätettävä lapsi tulee paikalle.”

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan vallankäyttö voi tapahtua myös aikuisen selän takana salassa:

”Monesti negatiivinen vallankäyttö jatkuu, vaikka siihen puututaan. Se on kieroja ja selän takana tapahtuvaa.”

”Lapset käyttävät paljon myös piilovaltaa (toimivat vaivihkaan aikuiselta salassa), tämä on enemmän ilmeitä ja eleitä tai sanoja kaverille. Kun asia tulee ilmi lapsi usein "kirkkain silmin" kieltää tekonsa.”

Eräs lastentarhanopettaja mainitsi vallankäytön ilmiötason näkyvyydestä myös että:

”Lasten vallankäyttö on kokemukseni mukaan hieman arka puheenaihe kaiken kaikkiaan. -- Asiasta olisi hyvä keskustella enemmän ja tuoda asiaa "päivän valoon" avoimesti.”

Tulos vallankäytön ilmiön arkaluonteisuudesta on mielenkiintoinen. Vastaaja siis kokee, että vallankäyttöä ilmiönä yritetään peitellä ja sen suhteen ei olla tarpeeksi avoimia. *Vallankäytön yleisyys* -alaluokassa näkyi selvästi lastentarhanopettajien kokemus siitä, että vallankäyttö on yleistä ja sitä tapahtuu kaikenlaisessa vuorovaikutuksessa:

”Vallankäyttö on valitettavan yleistä --”

”Lapset käyttävät valtaa kaikissa vuorovaikutussuhteissaan tavalla tai toisella.”

Lastentarhanopettajat kuvasivat vallankäytön olevan päivittäistä. Jokainen yksilö on osallinen vallan verkostoissa (Gjerstad, 2015, 18). Tiedostamalla sen, että valta on aina olemassa, voidaan oppia vaikuttamaan vallan rakenteisiin ja selviytymään sen verkostoissa (Gjerstad,

2015, 18). Esimerkiksi hierarkkisia suhteita muodostetaan ihmisryhmissä päivittäin (Routarinne, 2007, 15–16).

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan vallankäytön ilmiössä on havaittavissa vastakkainasettelu vallankäyttäjän ja vallankäytön kohteen välillä; vallankäyttö ajatellaan melko yksisuuntaisena vaikuttamisena vallankäyttäjän taholta. Vallankäytön kohde taas vastaanottaa vallankäytön alistuen tilanteeseen. Toisaalta aineistossa nousi esille, että roolien jakautuminen ei ole aina näin pakotettua vallankäyttäjän toimesta vaan on myös lapsia, jotka tarvitsevat johtajaa tukemaan omaa toimintaansa. Lastentarhanopettajat tiedostivat, että on olemassa sekä positiivista, että negatiivista vallankäyttöä, mutta ilmiöstä kertoessaan he kuvasivat pääasiassa vallankäytön negatiivisia ominaisuuksia. Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan vallankäyttö on yleistä, mutta se ei ole aina kovin helposti nähtävissä.

6.2 Vallankäytön ilmeneminen ja keinot

Vallankäytön ilmeneminen ja keinot jakautui kolmeen eri osioon: vallankäytön psyykkinen ilmeneminen ja keinot, vallankäytön sosiaalinen ilmeneminen ja keinot sekä vallankäytön fyysinen ilmeneminen ja keinot. Ilmeneminen ja keinot jakautuivat näihin kolmeen osioon aineiston perusteella, vaikka jako ei olekaan yksiselitteinen, sillä psyykkinen, sosiaalinen ja fyysinen näkökulma limittyvät toisiinsa vahvasti. Hyvinvoinnin kolmella ulottuvuudella: psyykkisellä, sosiaalisella ja fyysisellä, on keskinäinen yhteys (Dinh, Holmberg, Ho & Haynes, 2014). Aineisto on jaettu näihin kolmeen osioon sen mukaan, miten tämän tutkimuksen tutkijat ovat katsoneet luokittelujen niihin painottuvan. Lehtisen (2000, 89) mukaan erilaiset vallan elementit voivat olla mukana samassa vuorovaikutustilanteessa. Vallankäytön ilmenemisen ja keinojen kolme osiota on esitetty erillisissä taulukoissaan.

Ensimmäisestä osiosta, vallankäytön psyykkinen ilmeneminen ja keinot, muodostui yksi pääluokka: *psyykkinen vaikuttaminen ja vaikuttuminen*, joka jakautui kahteen yläluokkaan. Nämä luokat ovat **itseän kohdistuva psyykkinen toiminta vallankäytön keinona** ja **toisiin kohdistuva psyykkinen toiminta vallankäytön keinona**.

Taulukko 2. Vallankäytön psyykkinen ilmeneminen ja keinot

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Oman paremmuuden korostaminen Oman aseman korostaminen Itsensä etusijalle asettaminen	Itseen kohdistuva psyykkinen toiminta vallankäytön keinona	Psyykkinen vaikuttaminen ja vaikuttuminen

Alistaminen lannistamalla tai loukkaamalla Manipulointi Painostaminen ja kiristäminen Uhkailu ja pelottelu Sosiaalisilla suhteilla hallitseminen Materialla hallitseminen	Toisiin kohdistuva psyykkinen toiminta vallankäytön keinona
--	--

Itseen kohdistuva toiminta vallankäytön keinona -yläluokka jakautui kolmeen alaluokkaan. *Oman paremmuuden korostaminen* -alaluokassa ilmeni esimerkiksi omalla ulkomuodolla, tietämyksellä tai osaamisella kilpailu itseä imartelevassa valossa. Omilla positiivisilla ominaisuuksilla pyrittiin edistämään omaa asemaa.

”Kilpailu kuten lapsi kertoo: minä olen kauniimpi (kuin sinä).”

”Kilpailua kuten lapsi sanoo: minulla on sata petshoppia (lelua).”

Tietyillä asioilla tai ominaisuuksilla, esimerkiksi harrastuksilla, voidaan vertaisten keskuudessa luoda kuvaa omasta paremmuudesta (Huuki, 2016, 10). *Oman aseman korostaminen* -alaluokassa tuli esille, että omaa asemaa voi ilmentää ja korostaa esimerkiksi näyttämällä muille olevansa etuoikeutettu osoittamaan mieltään muita kohtaan. Tämä voi näkyä kieltäytymällä toiminnasta muiden käyttäessä valtaa tai valitsemalla itselleen parhaat lelut, jotta oma asema korostuisi. Aineiston mukaan lapset muistuttavat toisia lapsia omasta korkeasta asemastaan. *Itsensä etusijalle asettaminen* -alaluokassa tuli ilmi, että oman edun tavoittelu tai oman mielipiteen ajaminen on tärkeämpää kuin muiden etu tai mielipide. Alaluokassa näkyi myös, että joillekin lapsille ensimmäisenä oleminen on tärkeää. Koivulan väitöskirjassa (2010, 79–80) käy ilmi, että toimintatilanteessa vaikutusvaltaa voi saada esimerkiksi huomion hakemisella ja sen antamisella. Huomion hakemisella pyritään saamaan hyväksyntää omalle toiminnalle ja tekemiselle.

Toisiin kohdistuva toiminta vallankäytön keinona -yläluokkaan muodostui seitsemän alaluokkaa. *Alistaminen lannistamalla tai loukkaamalla* -alaluokassa vallankäyttö ilmeni esimerkiksi vähättelemällä tai arvostelemalla toista lasta, loukkaamalla sanallisesti tai alistamalla yhtä lasta suuremmalla joukolla. *Manipulointi* -alaluokassa tuli esille, että vallankäyttäjä voi lupaila asioita ja kieroilla saavuttaakseen haluamansa. Korkeamman statuksen omaavat lapset voivat käyttää haavoittuvassa asemassa olevia lapsia pelinappuloinaan ja tällöin on vaarana, että haavoittuvat lapset joutuvat esimerkiksi

ulossulkemisen kohteiksi (Huuki, 2016, 12). *Painostaminen ja kiristäminen* -alaluokassa näkyi, että vallankäyttäjät voi kiristää muita lapsia oman tahtonsa läpiviemiseksi tai painostaa saadakseen haluamansa. *Uhkailu ja pelottelu* -alaluokassa taas tuli esiin uhkailu oman tahtonsa läpi viemiseksi, uhkailu aikuiselle kertomisesta ja toisen pelottelu voimakkaalla äänellä. Uhkailulla halutaan vaikuttaa toisen lapsen tekemiin valintoihin, ajatuksiin ja tunteisiin. Huukin (2016, 12) mukaan korkeamman aseman omaava lapsi voi uhkailla hierarkiassa alempana olevaa lasta. Tarkoituksena ei ole välttämättä toteuttaa uhkausta vaan aiheuttaa pelkoa (Huuki, 2016, 12). *Sosiaalisilla suhteilla hallitseminen* -alaluokassa nousi esiin uhkaileminen ja kiristäminen esimerkiksi syntymäpäiväkutsuilla tai kaveruudella:

”Selkein ja toistuva ilmiö on synttäräkutsuilla kiristäminen: ”jos et tee niinku mää sanon nii en kutsu sua mun synttäreille.””

Syntymäpäiväkutsuilla kiristäminen tuli esiin aineistossa useaan kertaan. *Materialla hallitseminen* -alaluokassa tuli esille materian, esimerkiksi lelujen, hyödyntäminen toiseen vaikuttamiseksi:

”-- johtaja ei itse leiki tai haalii parhaat lelut itselleen ja dominoi niiden avulla leikkiä tai suostuu jakamaan lelut sille, jonka itse valitsee, että saa itse päättää edes jostakin osasta ja tehdä siten kantansa selväksi.”

”Omien lelujenkin avulla voi saada ystäviä tai hallita kuka saa niihin koskea, kuka ei – valita suosikit.”

Tutkimuksessa tuli esille, että lastentarhanopettajien kokemusten mukaan lelujen avulla voidaan siis saada ja hallita ystäviä. Kallialan (1999, 167) mukaan esimerkiksi se, että lapsella on uusi lelu, voi auttaa häntä erottumaan joukosta. Uutuudet tekevät etuoikeutetuiksi, koska kaikilla ei vielä ole sellaista (Kalliala, 1999, 167). Lasten välisissä suhteissa materian merkitys on kaksijakoinen; esimerkiksi tiettyjen lelujen avulla voi päästä leikkiin, kun taas niiden puute voi olla syy ulossulkemiselle (Juutinen, 2018, 64). Tulosten mukaan toisten lasten hallitseminen materian avulla on yleistä.

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan lasten vallankäytössä on havaittavissa kahdentyyppistä toimintaa: itseen ja toisiin kohdistuvia toimia. Itseen kohdistuvilla toimilla pyritään tuomaan itseä esille ja korostamaan omaa paremmuutta ja etua samalla toista lasta epäsuorasti alentaen. Toisiin kohdistuvilla psyykkisillä toimilla, esimerkiksi uhkailemalla, loukkaamalla tai arvostelemalla, taas pyritään suoraan alentamaan toista lasta, jolloin

vallankäyttäjän paremmuus korostuu. Tulosten mukaan myös materia on suuressa roolissa pienten lasten vallankäytössä; sillä pyritään vaikuttamaan toisiin lapsiin.

Toisesta osiosta, vallankäytön sosiaalinen ilmeneminen ja keinot, muodostui yksi pääluokka: **sosiaalinen vaikuttaminen ja vaikuttuminen**, joka jakautui neljään yläluokkaan. Nämä luokat ovat **vallankäyttäjien keinot hallita vertaisiaan ja ryhmää, vallankäyttäjien taidot ohjata vertaisiaan ja ryhmää, vallankäytön kohteen keinot itsensä suojelemiseksi, sekä puhe vallankäytön välineenä.**

Taulukko 3. Vallankäytön sosiaalinen ilmeneminen ja keinot

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Leimaaminen vertaissuhteissa Päätösten tekeminen yksin kaikkien puolesta Määrääminen ja dominointi Ulkopuolelle sulkeminen ja syrjiminen Suosiminen johtajan taholta	Vallankäyttäjien keinot hallita vertaisiaan ja ryhmää	Sosiaalinen vaikuttaminen ja vaikuttuminen
Johtaminen yhteisen edun hyväksi Johtajan roolin ottaminen	Vallankäyttäjien taidot ohjata vertaisiaan ja ryhmää	
Johtajan mielistely Vastavallankäyttö	Vallankäytön kohteen keinot itsensä suojelemiseksi	
Sanallinen vallankäyttö	Puhe vallankäytön välineenä	

Vallankäyttäjien keinot hallita vertaisiaan ja ryhmää -yläluokkaan muodostui viisi alaluokkaa. *Leimaaminen vertaissuhteissa* -alaluokassa näkyi, että leimaamista tapahtuu herkästi lasten keskuudessa. Leimatuksi joutumisen pelossa voidaan esimerkiksi luopua omista kiinnostuksen kohteista:

”Eskaritytöt mestareita suunsoitossa, sanoilla loukkaamisessa, arvostelevat vaatteita, piirustuksia, leluja – mikä on lapsellista, ei kiinnosta, tylsää: silloin sellainen, joka olisi ollutkin kiinnostunut, halunnut osallistua, mutta ei halua tulla leimatuksi, luovuttaa, porukkahengen mukaan.”

”Lapset leimaavat helposti toisen. Joskus on "usein sääntöjä rikkova lapsi" nimetty jonkun kolttosen tekijäksi, vaikkei lapsi ole ollut edes paikalla.”

Leimaaminen ja se, että lapsi omaksuu asian osaksi itseään, ohjaa lapsen mahdollisuuksia toimia vertaisyhteisöissä ja liittyä ryhmiin. Erilaiseksi leimautuminen sulkee valtavirtayhteisön ulkopuolelle. (Korkiamäki, 2014, 42–43.) *Päätösten tekeminen yksin kaikkien puolesta* -alaluokka muodostui lastentarhanopettajien kokemuksista, joiden mukaan

yksi lapsi päättää leikistä, leikkiin osallistujista ja leikkivälineistä ilman muiden mielipiteiden huomioimista.

”Lapsi puhuu toiselle lapselle ja sanoo: en ota sinua leikkiin.”

”-- yleensä joukosta löytyy niin sanottu ”pomo” joka sanelee leikin/toiminnan kulun etenkin vapaan leikin tilanteissa.”

Taitava vallankäyttäjä kykenee edistämään omia tavoitteitaan (Kantola, 2014, 161). Joillekin lapsille on tärkeää, että muut lapset toimivat hänen tahtonsa mukaisesti (Koivunen, 2013, 54). *Määrääminen ja dominointi* -alaluokassa ilmeni esimerkiksi jonkun lapsen leikkiin osallistumisen kieltämistä ja muiden pakottamista toimintaan leikin johtajan roolista käsin.

”Leikin johtajana kuten lapsi kertoo: sinun pitää olla koira, jos et niin en ole sinun kaveri.”

”Yksi lapsista voi olla vallankäytön mestari ja olla aina ensimmäisenä esim. keinuun menossa tai kaverin kädestä lapiota ottamassa.”

Lasten keskuudessa määrääminen on tavallista (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 59). Valtaa voidaan käyttää esimerkiksi pakottamalla (Ollila, 2005, 17). Autoritaarisuus on ominaista johtajalle (Koivunen, 2013, 53). *Ulkopuolelle sulkeminen ja syrjiminen* -alaluokka sisälsi huomiotta jättämistä ja ryhmästä tai leikistä ulossulkemista esimerkiksi joidenkin luonteenpiirteiden, kuten hiljaisuuden perusteella. Lisäksi ilmeni toisen lapsen huomioimattomuutta leikin ollessa meneillään, sekä leikkipaikan vaihtamista, mikäli jotakuta ei haluta leikkiin:

”-- jätetään joku lapsi ryhmän ulkopuolelle tai leikin ulkopuolelle. Sitä ei välttämättä sanota suoraan vaan lähdetään pois tai vaihdetaan leikkiä, kun ulkopuolelle jätettävä lapsi tulee paikalle.”

Prosessi ulossulkemisen takana voi tapahtua hyvinkin hienovaraisesti ja näkymättömästi lasten välisissä kohtaamisissa. Usein yksi lapsi jätetään leikistä ulkopuolelle. (Juutinen, 2018, 55, 67.) Valtaerojen korostaminen voi näkyä syrjintänä (Herkama, 2012, 98). Tutkimusaineistosta ilmeni myös, että isolla porukalla saatetaan liittoutua, ja alistaa toisia lapsia:

”Ikävimpiä vallankäytön muotoja on lasten liittoutuminen, jolloin porukalla alistetaan jotakuta tai useampaa.”

Alistamisessa valtasuhteet ovat epätasapainoisia; dominoivammat lapset alistavat usein yhtä lasta tahtoonsa (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, 33). *Suosiminen johtajan taholta* -alaluokassa tuli esille, että johtajan roolissa oleva lapsi voi suosia valitsemiaan lapsia esimerkiksi jakamalla parhaita tavaroita heille.

Vallankäyttäjien taidot ohjata vertaisiaan ja ryhmää -yläluokasta nousi esiin kaksi alaluokkaa. *Johtaminen yhteisen edun hyväksi* -alaluokassa näkyi, että positiivisen vallankäyttötavan omaavat lapset kohtelevat muita hyvin ja he eivät riitele, komentele tai kieroile. He ovat myös suosittuja kavereita. Lisäksi positiivisen vallankäyttötavan omaavat lapset osaavat johtaa leikkiä niin, että isommallakin porukalla saadaan sujuvia leikkejä aikaiseksi. Ystävällinen käytös ja auttaminen nähdään positiivisena vaikuttamisena ja vallan hakemisen keinona (Koivula, 2010, 79–80). Pyrkimys yhteisen leikin eteenpäin viemiseksi on osa johtajan toimintaa (Koivunen, 2013, 53). Kun leikin ohjaaja hallitsee hyvin tarinan juonen ja kykenee antamaan muille lapsille tilaa improvisoida omissa rooleissaan, valtaa käytetään yhteisen hyvän edistämiseen eikä keskiössä ole yksilön vallanhalu (Kalliala, 1999, 190). Tavallisesti lasten keskuudessa johtaja on suosittu ja häntä ihaillaan ja kunnioitetaan (Koivunen, 2013, 53). *Johtajan roolin ottaminen* -alaluokassa tuli esille johtajan rooliin asettuminen leikissä. Usein hyvän kaverisuhteen ”vahvempi” osapuoli on leikinjohtaja. Jämäkkyys, johtajuus, kompromissien tekeminen ja oman paikan ottaminen ovat taitoja, joita harjoitellaan ryhmässä toimiessa (Salmivalli, 2005, 32–33).

Vallankäytön kohteen keinot itsensä suojelemiseksi -yläluokassa oli kaksi alaluokkaa. *Johtajan mielistely* -alaluokassa esiintyi johtajan myötäilyä ja miellyttämistä esimerkiksi matkimalla, jotta välttäisi ulkopuoliseksi tulemisen tai pääsisi johtajan kaveripiiriin. Vaikka lapsi ajattelisi itse toisin, toimii hän usein ryhmäpaineen osoittamalla tavalla; erilailla toimittaessa on pelko jäädä kokonaan ryhmän ulkopuolelle tai tulla kiusatuksi (Aho & Laine, 2002, 151). *Vastavallankäyttö* -alaluokassa oli kyse siitä, että lasten välille syntyy riitoja, kun kaikki eivät sopeudu käskytykseen, eli toimitaan ensin valtaa käyttänyttä vastaan käyttämällä valtaa itsekin:

”-- riitoja voi tulla jos/kun kaikki eivät sopeudu käskytykseen -- ”

Lastentarhanopettajien vastauksissa vastavallankäyttö ei noussut tutkimusaineistosta esiin merkittävästi. On mielenkiintoista, että vain pari vastaajaa toi selkeästi esille vallankäytön

vastavuoroisen luonteen. Vastavuoroisuus on keskiössä sosiaalisissa tilanteissa (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 254).

Puhe vallankäytön välineenä -yläluokka sisälsi yhden alaluokan: *sanallinen vallankäyttö*. Sen mukaan vallankäyttö on usein sanallista. Vuorisalon (2013, 128) mukaan, kun lapset puhuvat, he voivat vahvistaa, sillä esimerkiksi omaa asemaansa. Pelkät sanat eivät määritä sitä, kuinka tehokasta puhe on, vaan myös puhujalla itsellään ja hänen asemallaan ryhmässä on merkitystä (Vuorisalo, 2013, 128). Esimerkiksi huvittavien juttujen kertominen on keino saada valtaa ryhmässä (Hamarus & Kaikkonen, 2007, 232).

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan vallankäyttäjät omaavat erilaisia keinoja hallita vertaisiaan ja ryhmää, kuten leimaaminen, päätösten tekeminen ja ulossulkeminen. Lisäksi aineistosta nousi, että vallankäyttäjillä on erilaisia taitoja ohjata vertaisiaan ja ryhmää, kuten leikin tai toiminnan johtaminen kaikkia hyödyttävällä tavalla. Johtamisessa pyritään vaikuttamaan ja käyttämään valtaa suhteessa toisiin ihmisiin, ja sen kautta heidät saadaan toimimaan jollain tavalla (Aho & Laine, 2002, 220). Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan vallankäytön kohteilla on erilaisia tapoja suojella itseään vallankäytöltä, kuten mielistely tai vastavallankäyttö. Usein lapset kilpailevat ja yrittävät hallita toisiaan käyttämällä hyvin monenlaisia ihmissuhde- ja kommunikointitaitoja (Corsaro, 2015, 208–209).

Kolmannesta osiosta, vallankäytön fyysinen ilmeneminen ja keinot, muodostui yksi pääluokka: *fyysinen vaikuttaminen ja vaikuttuminen*, josta muodostui edelleen kaksi yläluokkaa. Nämä yläluokat ovat **keho** ja **ympäristö**.

Taulukko 4. Vallankäytön fyysinen ilmeneminen ja keinot

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Äänellä vaikuttaminen Elekieli Kevyt fyysinen vallankäyttö omaa kehoa apuna käyttäen Voimakas fyysinen vallankäyttö omaa kehoa apuna käyttäen	Keho	Fyysinen vaikuttaminen ja vaikuttuminen
Toisen eristäminen ympäristöä apuna käyttäen	Ympäristö	

Keho -yläluokasta tuli ilmi neljä alaluokkaa. *Äänellä vaikuttaminen* -alaluokassa ilmeni, että vallankäyttö voi näkyä esimerkiksi huutamisena tai suunsoittamisena:

”--lapsi käyttäytyy aggressiivisesti tai huutaa jos asiat eivät mene kaverisuhteissa mielen mukaan.”

”He jotka -- osaavat kertoa tunteistaan ja pitää omia puoliaan koväänisesti --”

Elekieli -alaluokassa taas tuli esille ilmeiden ja eleiden käyttäminen vallankäyttötilanteissa. Eleet, ilmeet ja kehonkieli ovat kokonaisvaltaista viestintää, usein jopa sanoja tärkeämpiä ja vaikutusvaltaisempia (Rouvinen, 2007, 88–89). *Kevyt fyysinen vallankäyttö omaa kehoa apuna käyttäen* -alaluokasta tuli ilmi omasta paikasta kilpaileminen esimerkiksi jonossa tai asioiden ottaminen toiselta toisen kädestä. *Voimakas fyysinen vallankäyttö omaa kehoa apuna käyttäen* -alaluokassa vallankäyttö näkyi esimerkiksi toisen vaatteisiin tarttumisenä, jahtaamisena tai aggressiivisena käyttäytymisenä:

”--jahdataan kiinni, tai otetaan vaatteista kiinni--”

”Myös uhkaavaa käytöstä on jonkin verran eli lapsi käyttäytyy aggressiivisesti tai huutaa jos asiat eivät mene kaverisuhteissa mielen mukaan.”

”Mitä pienemmistä lapsista on kyse sitä useammin omaa etua ja tahtoa ajetaan fyysisin keinoin.”

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan fyysistä vallankäyttöä ilmenee enemmän pienillä lapsilla, koska puhe ei ole vielä tarpeeksi kehittynyt. Perlmanin, Garlfinkelin ja Turrellin (2007) tutkimuksessa, joka koski sisaruksia tuli ilmi, että nuoremmat lapset käyttivät huomattavasti enemmän fyysistä valtaa kuin vanhemmat lapset. Vanhemmat lapset taas käyttivät enemmän muita vallankäytön muotoja, kuten sanallista valtaa (Perlman, Garlfinkel & Turrell, 2007). Pienten lasten kehittymättömien kielellisten taitojen vuoksi he usein ratkaisevat konflikteja vertaissuhteissaan fyysisin keinoin, kuten lyömällä ja tarttumalla kiinni (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006, 723).

Ympäristö -yläluokkaan muodostui yksi alaluokka. *Toisen eristäminen ympäristöä apuna käyttäen* -alaluokassa tuli esille toisen tai toisten lasten syrjään jättäminen yhteisestä toiminnasta sekä toisen lapsen estäminen fyysisesti, jotta hän ei pääse esimerkiksi johonkin tilaan.

”-- valtaa käytetään lasten keskuudessa fyysisin keinoin (lyöminen, toisen lapsen kulun estäminen jne.)”

”Ei oteta leikkiin -- ei päästetä jonnekin --”

Myös Juutisen (2018, 55) tutkimuksessa tuli ilmi, että lapset sulkevat toisia lapsia pois leikistä muun muassa fyysisesti. Esimerkiksi selän kääntäminen tai pois työntäminen olivat keinoja ulossulkemiseen (Juutinen, 2018, 55). Aineiston perusteella fyysinen vallankäyttö ympäristöä apuna käyttäen ei ollut yhtä yleistä kuin fyysinen vallankäyttö kehoa apuna käyttäen.

Fyysinen vallankäyttö oli pienessä roolissa lastentarhanopettajien vastauksissa. Heidän kokemustensa mukaan fyysisestä vallankäytöstä yleisintä on oman kehon hyödyntäminen vallankäytön välineenä, esimerkiksi lelun kädestä ottaminen toiselta tai lyöminen. Fyysinen vallankäyttö on nuoremmilla lapsilla yleisempää kuin vanhemmilla lapsilla.

6.3 Vallankäytön syyt

Vallankäytön syyt -osiosta muodostui viisi yläluokkaa: **yksilö, vertaissuhteet ja ryhmä, vuorovaikutustaitojen keskeneräisyys, vallankäyttö itseisarvona ja yhteiskunnalliset syyt.**

Taulukko 5. Vallankäytön syyt

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Sosioemotionaaliset haasteet Sosioemotionaaliset voimavarat Heikot psyykkiset ominaisuudet Vahvat psyykkiset ominaisuudet ja sosiaaliset taidot Oman tahdon läpivieminen Luonteenpiirteet ja ominaisuudet	Yksilö
Status, hierarkia ja ryhmädynamiikka Vertaissuhteiden vaikutus vallankäytön taustalla	Vertaissuhteet ja ryhmä
Vallankäytön mallioppiminen Taitojen kehittymättömyys ja osaamattomuus Taitojen kehittyminen ja harjoittelu	Vuorovaikutustaitojen keskeneräisyys
Vallankäyttämisen tuoma nautinto	Vallankäyttö itseisarvona
Kodin vaikutus vallankäytön taustalla Lainsäädännölliset syyt	Yhteiskunnalliset syyt

Yksilö -yläluokka jakaantui kuuteen alaluokkaan. *Sosioemotionaaliset haasteet* -alaluokassa tuli esiin vallankäyttäjän kyvyttömyys huomioida muiden näkökulmia, sekä vallankäyttäjän kykenemättömyys käytöksensä muuttamiseen. *Sosioemotionaaliset voimavarat* -alaluokassa ilmeni, että positiivisen vallankäyttötavan omaava lapsi saa usein muut lapset innostumaan jostain toiminnasta muun muassa hyvän itseluottamuksensa ja mukaansatempaavan

luonteensa ansiosta. *Heikot psyykkiset ominaisuudet* -alaluokassa tuli ilmi vallankäyttäjän psyykkeeseen liittyviä ominaisuuksia, joilla on vaikutusta vallankäytön ilmenemiseen. Näitä ovat esimerkiksi lapsen huono itsetunto tai sen pönkittäminen:

”Omaa itsetuntoa yritetään pönkittää kaveria alistamalla.”

”-- itsetunnon asiat vaikuttavat lapsen asemaan ryhmässä.”

Lisäksi lastentarhanopettajat näkivät, että pettymyksensietokyky, paha olo, ja epävarmuus ovat syitä vallankäytölle. Lapsen minäkuvalla ja asemalla ryhmässä on vaikutusta sosiaalisten tilanteiden monimutkaisuuteen tapahtumasarjoihin (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 254–255). Lapsen kannustaminen ja onnistumisen kokemukset tukevat lapsen minäkuvan kehitystä. Jokaisen lapsen tulee saada tuntee itsensä hyväksytyksi yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 52.) *Vahvat psyykkiset ominaisuudet ja sosiaaliset taidot* -alaluokassa taas näkyi, että vallankäyttöä voi tapahtua myös esimerkiksi vallankäyttäjän hyvän itsetunnon ja mielikuvituksen tai toimivien leikkitaitojen vuoksi. Kun vallankäyttäjä on taitava näissä asioissa, voi hän ohjata muita lapsia positiivisesti valtaa käyttämällä. Lehtisen (2000, 98, 190) mukaan lasten välinen vuorovaikutus voi sisältää sovittelua ja kompromisseja. Se voi olla luonteeltaan esimerkiksi rakentavaa tai myötäilevää (Lehtinen, 2003, 98, 190). *Oman tahdon läpivieminen* -alaluokassa ilmeni, että vahva oma tahto ja sen toteuttaminen voivat aiheuttaa vallankäyttöä. *Luonteenpiirteet ja ominaisuudet* -alaluokassa taas tuli esiin, että lapsen henkilökohtaisilla luonteenpiirteillä ja ominaisuuksilla on vaikutusta siihen, ilmeneekö vallankäyttöä vai ei:

”Voimakastahtoisen lapset helposti ”jyräävät” sopeutuvaiset lapset omalla toiminnallaan.”

”-- hän vain rauhallisella itseluottamusta täynnä olevalla luonteellaan selittää ja muut tulevat mukaan.”

Yksilön ja ryhmän ominaisuuksilla on vaikutusta vuorovaikutuksen sujumiseen (Salmivalli, 2005, 132). Erilaisten yksilön ominaisuuksien, kuten sukupuolen, iän ja kyvykkyyden perusteella lapset määrittelevät keskinäisiä suhteitaan (Juutinen, 2018, 55). Lapsen ominaisuuksilla on vaikutusta lapsen suosioon tai epäsuosioon (Lehtinen, 2003, 147).

Vertaissuhteet ja ryhmä -yläluokka jakaantui kahteen alaluokkaan. *Status, hierarkia ja ryhmädynamiikka* -alaluokassa näkyi lapsen asema ja ryhmän sisäinen rakenne vallankäytön syinä. Halu vahvistaa tai korostaa omaa asemaa ryhmässä, itsekkyyden, kilpailu vallasta, suosio

kavereiden keskuudessa sekä omien tietojen ja taitojen esille tuominen tulivat ilmi syinä vallankäytölle. Aineistossa näitä omaan statukseen tai ryhmän hierarkiaan ja dynamiikkaan liittyviä syitä kuvattiin esimerkiksi näin:

””Sä värität ton Lego Ninjagon ihan väärin, ei se oikeesti oo tommonen, et sä muka tiedä”!
Koen, että näissä tilanteissa lapsella on tarve korostaa omaa asemaansa suhteessa toiseen, koska hän omaa aiheesta enemmän tietoa ja käyttää sitä toisen lapsen tuotoksen mollaamiseen.”

Lisäksi syynä vallankäyttöön voi lastentarhanopettajien mukaan olla kilpailu aikuisen huomiosta. Aineistosta nousi esiin myös, että vallankäyttöä esiintyy ryhmän muodostusvaiheessa tai kun lapset etsivät nokkimisjärjestyttä ryhmässä. Ryhmien hierarkkisissa järjestelmissä, jotka perustuvat suosioon, kilpaillaan sekä vallasta että omasta asemasta (Huuki, 2016, 7). *Vertaissuhteiden vaikutus vallankäytön taustalla* -alaluokassa tuli esille, että samanhenkisen kaverin puuttuminen ja pelko jäädä ryhmän ulkopuolelle ilman kaveria voivat aiheuttaa vallankäyttöä. Lapset hakeutuvat sellaisten lasten seuraan, jotka ovat samankaltaisia kuin he itse ovat (Neitola, 2013, 106). Varhaiskasvatuksessa lapsi ei voi vaikuttaa siihen, millainen hänen päiväkotiryhmänsä on ja millainen yhteisö siitä muodostuu. Hän voi kuitenkin vaikuttaa pieniyhteisöihin päiväkotiryhmän sisällä. (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 57.)

Vuorovaikutustaitojen keskeneräisyys -yläluokka jakaantui kolmeen alaluokkaan. *Vallankäytön mallioppiminen* -alaluokassa tuli ilmi mallioppiminen toisilta lapsilta. Esimerkiksi havainnointi ja muiden jäljittely ovat lapsen oppimisen keinoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 20). Lisäksi tutkimusaineistosta tuli ilmi omien aiempien kokemusten siirtäminen eteenpäin muille lapsille vahingossa huomaamattaan mallista opitun myötä ja ”vahingon kiertämään laittaminen” eli jonkun itsekoetun kostaminen muille. ”Ihmiset osaavat kierrättää kärsimänsä nöyryytykset ja alistumiset kostamalla vääryydet alemmilleen.” (Routarinne, 2007, 15–16). *Taitojen kehittymättömyys ja osaamattomuus* -alaluokassa tuli esille, että esimerkiksi kehittymättömät sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot, leikkitaidot, tunnetaidot sekä puhe ja kielellinen osaamattomuus voivat olla vallankäytön syitä.

”Sosiaalisten ja tunnetaitojen heikkous on suurin syy lasten vahingolliseen vallankäyttöön keskenään.”

”Yleensä kokemuksen perusteella lasten välinen vallankäyttö johtaa ristiriitatilanteisiin, joiden ratkaisemiseen lapsilla ei ole vielä kykyä.”

Esimerkiksi Ahon ja Laineen (2002, 216) mukaan lapsen kehittymättömät ryhmään liittymistaidot voivat aiheuttaa sen, että hän ei pääse mukaan haluamiinsa vertaisryhmiin. Taidot liittyä ryhmään edellyttävät kykyä ilmaista itseään kielellisesti riittävän hyvin (Suhonen, 2009, 89). Osalla lapsista on sosiaalisen kanssakäymisen ja käyttäytymisen ongelmia toisten lasten kanssa; he eivät kykene toimimaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Esimerkiksi aggressiivisuus ja uhmakkuus kielivät lasten sosio-emotionaalisista ongelmista. (Rouvinen, 2007, 97.) Leikkitaidot, neuvottelutaidot, pettymyksensietokyky sekä ystävyyssuhteissa toimiminen opitaan vuorovaikutuksen kautta (Huhtanen, 2005, 18).

Tutkimuksessa nousi esiin myös, että kyvyttömyys ymmärtää ja huomioda toisen näkökulmaa sekä rajoittuneet toimintatavat ovat mahdollisia syitä vallankäytölle. Päivähoito- ja esiopetusikäisten lasten taidot ristiriitatilanteiden selvittämiseen ovat vielä puutteelliset (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 259). Lisäksi tutkimusaineistossa tuli ilmi, että riitoja syntyy helposti, kun johtajatyypinen lapsi ei osaa tehdä kompromisseja. Lastentarhanopettajat mainitsivat myös, että jos kavereita ei saada taitojen puolesta, niin heitä yritetään saada väkisin vallankäytön keinoin. Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittymättömyys tuli aineistossa esille useaan kertaan. *Taitojen kehittyminen ja harjoittelu* -alaluokassa nousi esiin, että toisaalta vallankäyttö on osa lasten kasvua ja kehitystä, sillä sosiaalisia taitoja sekä kaveri- ja ihmissuhdetaitoja ollaan vasta opettelemassa:

”-- kyvyttömyydestä ottaa toisten näkökulmaa huomioon, koska kaveri- ja ihmissuhdetaitoja ollaan vasta opettelemassa.”

”Lapsilla sosiaaliset taidot ovat kehittymässä vasta. Lapsi voi turvautua tällaisiin toimintamalleihin senkin takia, ettei osaa.”

Tutkimusaineistosta nousi, että pienet lapset vasta harjoittelevat asioiden jakamista ja toisten huomioimista. Myös omatoimisuus, eli että haluaa tehdä kaiken itse ja sen harjoittelu voi aiheuttaa vallankäyttöä. Lapsen täytyy omata sosiaalisia taitoja, jotta hän voi kuulua ryhmään (Aro & Adenius-Jokivuori, 2011, 273). Hapon (2006, 150) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat ovat pitäneet sosiaalisten taitojen oppimista tärkeimpinä taitoina lapsen oppia.

Vallankäyttö itseisarvona -yläluokkaan muodostui yksi alaluokka: *vallankäyttämisen tuoma nautinto*. Lastentarhanopettajien mukaan halu kokeilla vallankäyttöä suhteessa muihin lapsiin, halu vaikuttaa kokeilemalla rajoja ja sääntöjä sekä halu ohjata muiden lasten käyttäytymistä voivat olla vallankäytön syitä. Husan (2003, 67) mukaan valtaan sisältyy paljon mielihyvää. Halu vallankäyttöön näkyi tutkimusaineistossa esimerkiksi seuraavien kuvausten kautta:

”Vaikuttaminen: kokeillaan rajoja, mihin asti ne venyvät, mitä voin saavuttaa”

”Voimakkaat johtajahahmot haluavat valita leikit ja siihen osallistujat --”

Yhteiskunnalliset syyt -yläluokka jakaantui kahteen alaluokkaan. *Kodin vaikutus vallankäytön taustalla* -alaluokassa ilmeni, että perheellä ja kodilla voi olla erinäisiä vaikutuksia lasten vallankäytön taustalla. Vallankäyttöön voivat vaikuttaa esimerkiksi lapsen tottumus saada usein tahtonsa läpi kotona sekä vanhempien riittämätön kasvatus ja opetus liittyen sopivaan, sensitiiviseen kaverin kohtaamiseen.

”-- lapsi voinut tottua kotona saamaan tahtonsa usein läpi.”

”Perheissä esiintyy myös lapsen vallankäyttöä, joka heijastuu päiväkotikiinkin.”

Kun Neitolan (2011, 131–132) väitöstutkimuksessa vanhemmat arvioivat lastensa sosiaalisia taitoja, nousi suurimmaksi kehittymistarpeeksi prososiaaliset taidot, kuten vuorottelu, odottaminen, auttaminen ja lohduttaminen. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat opettivat lapsilleen enemmän prososiaalisia taitoja, ristiriitatilanteiden ratkaisemista ja yhteistyötaitoja kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat, sillä he halusivat edistää lasten taitojen oppimista. Perheen sosioekonomiset taustatekijät, kuten perheen tulot, vanhempien koulutus ja työtilanne vaikuttavat siihen, kuinka paljon vanhemmilla on voimavaroja lapsen kasvatukseen, ja näin ollen lapsen kodin sosioekonominen taso vaikuttaa siis myös epäsuorasti lapsen sosiaaliseen kehitykseen. (Neitola, 2011, 131–133, 147, 204, 217.) Myös se, että perhe on yksilapsinen, eikä lapsi pysty harjoittelemaan kaveritaitoja kotona, voivat olla syitä vallankäytölle.

Lainsäädännölliset syyt -alaluokassa tuli esiin, että subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen vaikeuttaa kaveriporukoihin pääsemistä ja kavereiden saamista. Tahkokallion väitöstutkimuksessa (2014, 180) tuli ilmi, että jos päiväkodissa lapsen hoitoajat poikkeavat enemmistön hoitoajoista, voi se vaikuttaa esimerkiksi ulkopuolelle jäämiseen. Lisäksi lastentarhanopettajien kokemuksista nousi esille, että suuret ryhmäkoot sekä henkilöstön ja

lasten välisen suhdeluvun toteutumattomuus ovat syynä lisääntyneeseen vallankäyttöön. Isoissa ryhmissä vallankäyttöä on enemmän kuin pienissä ryhmissä:

”Lapsiryhmän ryhmäkoko on suoraan verrannollinen, kuinka lapset ryhmässä toisiaan kohtelevat.”

”Mitä suurempi ryhmä sitä rajummin hiljaisempia ja arempia lapsia kohdellaan!”

”Isot ryhmät varmasti lisäävät vallankäytön mahdollisuuksia --”

Ahosen väitöstutkimuksen (2015, 171) mukaan lasten lukumäärällä oli vaikutusta haastavien kasvatustilanteiden syntymiseen. Lasten ja aikuisten välinen suhdeluksi vaikuttaa siihen, millainen mahdollisuus aikuisella on yksittäisen lapsen ohjaamiseen ja tukemiseen esimerkiksi ajan näkökulmasta (Suhonen, 2009, 102).

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan lasten erilaiset ominaisuudet, kuten luonteenpiirteet ja taidot, voivat vaikuttaa siihen, mistä syistä vallankäyttöä ilmenee. Myös vallankäyttäjän henkilökohtaisilla haasteilla ja voimavaroilla on merkitystä vallankäyttöön. Yksilöstä johtuvien syiden lisäksi vertaissuhteilla ja ryhmällä on vaikutuksensa vallankäytön ilmenemiseen. Erilaiset tekijät ryhmän sisällä, kuten sen jäsenten status ja ryhmän sisäinen hierarkia, vaikuttavat siihen, että vallankäyttöä tapahtuu. Aineistosta nousi useaan kertaan esille, että vuorovaikutustaitojen keskeneräisyydellä on suuri vaikutus siihen, miksi vallankäyttötilanteita syntyy; kehittymättömät taidot näyttäytyvät negatiivisena vallankäyttönä. Lastentarhanopettajien mukaan joillakin lapsilla on halu käyttää valtaa ja he tuntuvat nauttivan siitä. Myös yhteiskunnalliset tekijät, kuten koti ja lainsäädäntö vaikuttavat osaltaan syihin vallankäytön taustalla.

6.4 Vallankäytön tilanteet arjessa

Vallankäytön tilanteet arjessa -osa-alueeseen muodostui yksi yläluokka: **arjen vuorovaikutustilanteet**.

Taulukko 6. Vallankäytön tilanteet arjessa

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Leikki ja arjen tilanteet Tilanteet, joita aikuinen ei huomaa Arjen poikkeustilanteet Keskustelutilanteet	Arjen vuorovaikutustilanteet

Arjen vuorovaikutustilanteet -yläluokasta ilmeni neljä alaluokkaa. *Leikki ja arjen tilanteet* -alaluokassa tuli esille vallankäytön ilmeneminen arjen kaikenlaisissa tilanteissa, kuten vapaassa leikissä tai siirtymätilanteissa:

”Vallankäyttö on varsin yleistä -- etenkin vapaan leikin tilanteissa.”

”Hyvältä näyttävä leikki ei aina ole hyvää.”

Tilanteet, joita aikuinen ei huomaa -alaluokassa tuli ilmi se, kuinka aikuinen ei aina havaitse vallankäyttöä, koska vallankäyttöä tapahtuu silloinkin, kun aikuinen ei näe tilannetta tai ole siinä mukana. *Arjen poikkeustilanteet* -alaluokassa taas tuli esille, että isoissa ryhmätilanteissa, joissa suhdeluku henkilöstön ja lasten määrän välillä eivät ole kohdillaan, tapahtuu paljon lasten välistä vallankäyttöä. *Keskustelutilanteet* -alaluokassa korostui vallankäyttö lasten välisissä keskustelu- ja vuorovaikutustilanteissa.

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan vallankäyttöä ilmenee vuorovaikutuksessa kaikissa varhaiskasvatuksen arjen tilanteissa. Vallankäyttöä tapahtuu esimerkiksi silloin, kun lapset valitsevat leikkikaveria (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, 32–33). Valta kuuluu osaksi kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta (Lehtinen, 2003, 193).

Ensimmäisen tuloksen yhteenveto

Ensimmäinen tämän tutkimuksen tavoite oli selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia 0–6-vuotiaiden lasten välisestä vallankäytöstä. Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan lasten välinen vallankäyttö on yleistä. Sitä tapahtuu päivittäin kaikissa arjen tilanteissa. Lastentarhanopettajat havaitsivat, että lasten välillä tapahtuu selvästi enemmän negatiivista vallankäyttöä kuin positiivista vallankäyttöä; positiivinen vallankäyttö tuli esiin vain muutamissa vastauksissa. Vastauksista nousi esiin kolme vallan ilmenemisen näkökulmaa: psyykinen, sosiaalinen ja fyysinen. Lastentarhanopettajien kokemuksissa vallankäyttäminen näyttäytyi hyvin yksisuuntaisena. Sitä kuvailtiin kaksijakoisena siten, että vallankäyttäjä käyttää valtaa vallankäytön kohteeseen, jonka asema taas on hyvin alisteinen. Vastausten mukaan aikuisen ei ole aina helppo havaita vallankäyttöä, ja vallankäytössä voi olla kiusaamisen mahdollisuus. Lisäksi tuli ilmi, että syyt vallankäytön taustalla ovat hyvin moninaisia liittyen esimerkiksi yksilöön, ryhmään ja yhteiskuntaan.

7 Tulokset: lastentarhanopettajien ammatilliset resurssit vallankäyttöön liittyen

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia toisen tutkimuskysymyksen ”*millaista osaamista ja millaisia voimavaroja lastentarhanopettajilla on lasten väliseen vallankäyttöön liittyen?*” osalta. Tulokset on jaettu alaotsikoittain neljään osioon. Osiot ovat: henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina, materiaalit ja toimintatavat resursseina, sosiaaliset suhteet resursseina ja työn taustaresurssit. Ilmiön kannalta keskeisistä kohdista on esitelty aineistoesimerkkejä.

7.1 Lastentarhanopettajien henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina

Lastentarhanopettajien henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina -osiosta muodostui yksi pääluokka: **henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina**. Tästä muodostui edelleen viisi yläluokkaa: **opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja hyvinvointi, opettajan tietämys lapsesta ja lapsen kehityksestä, opettaja vallankäyttöön vaikuttajana, opettajan toimintaa ohjaavat periaatteet, sekä ammatillisuus ja itsensä kehittäminen**.

Taulukko 7. Henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Opettajan persoonallisuuspiirteet ja luonne Opettajan keho ja ulkoiset ominaisuudet Opettajan hyvinvointi ja siitä huolehtiminen	Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja hyvinvointi	Henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina
Lapsen kehityksen tunteminen Lapsituntemuksen merkityksen ymmärtäminen	Opettajan tietämys lapsesta ja lapsen kehityksestä	
Opettajan rooli lasten välisessä vallankäytössä ja vuorovaikutuksessa	Opettaja vallankäyttöön vaikuttajana	
Toimintatavat vallankäyttöön vaikuttamisen taustalla Vallankäytön ennaltaehkäisy	Opettajan toimintaa ohjaavat periaatteet	
Ammatillinen osaaminen, etiikka ja reflektio	Ammatillisuus ja itsensä kehittäminen	

Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja hyvinvointi -yläluokka jakautui kolmeen alaluokkaan. *Opettajan persoonallisuuspiirteet ja luonne* -alaluokassa tuli ilmi lastentarhanopettajien omaamia luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia kuten empaattisuus, assertiivisuus, tarkkaavaisuus, kärsivällisyys, sensitiivisyys ja rauhallisuus, sekä oman positiivisen asenteen säilyttäminen lasten välistä vallankäyttöä kohdatessa.

”Rauhallisuutta vaaditaan itseltä --”

”-- assertiivinen ja sensitiivinen luonne --”

Tutkimusaineistosta nousi esiin myös, että opettajalta vaaditaan emotionaalisuutta ja eettisyyttä vallankäyttötilanteiden kohtaamisessa. Hapon (2006, 129) väitöstutkimuksessa varhaiskasvattajat tunnistivat itsestään hyödyllisiä ominaisuuksia, kuten kärsivällisyys, herkkyyys, jämäkkyys, empaattisuus ja rauhallisuus. Rouvisen (2007, 88–89) väitöstutkimuksessa osa lastentarhanopettajista näki itsensä rauhallisina toimijoina samalla siirtäen rauhallisuutta lapsiin. Herkät ja empaattiset lastentarhanopettajat kokevat huomaavansa lapsen käyttäytymistä ja tunteita helposti sekä reagoivan niihin empaattisesti (Rouvinen, 2007, 90–91). Empaattisuus voidaan nähdä yhtenä lastentarhanopettajan työn resurssina. Aito kohtaaminen, näkeminen, kuuleminen ja ymmärtäminen ovat avainasemassa kontaktin saamiseksi lapseen, mutta ilman empaattisuutta tällaiseen kontaktiin ei päästä. (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 84.) Lastentarhanopettajan henkilökohtaiset luonteenpiirteet ja ominaisuudet tuovat oman lisänsä työhön. Työtä voidaan tehdä ”omalla persoonalla” ainutlaatuisella tavalla, samalla noudattaen yleisiä sääntöjä ja ohjeita. (Rouvinen, 2007, 87, 92.)

Opettajan keho ja ulkoiset ominaisuudet -alaluokassa näkyi opettajien kokemuksia omasta kehostaan voimavarana. Esimerkiksi fyysinen iso koko ja se, että kykenee puuttumaan lasten väliseen vallankäyttöön tarvittaessa fyysisestikin, nähtiin kehollisina voimavaroina. *Opettajan hyvinvointi ja siitä huolehtiminen* -alaluokassa ilmeni opettajien keinoja itsestä huolehtimiseen. Näitä olivat muun muassa oman jaksamisen kuunteleminen, tietoisuus omien voimavarojen merkityksestä, sekä hyväkuntoisuus. Tulosten mukaan omasta hyvinvoinnista huolehtimista pidettiin tärkeänä. Työssä jaksamiseen vaikuttavat fyysiset, psyykkiset, henkiset ja sosiaaliset tekijät (Koivunen, 2013, 131–137). Työhyvinvoinnilla on vaikutusta esimerkiksi kognitiivisiin taitoihin; ammatillisen tietouden kehittäminen vaikeutuu työväsymyksen seurauksena (Seiz, Voss & Kunter, 2015, 68). Työssä jaksaa ja pystyy toimimaan parhaiten, kun saa mahdollisuuden hyödyntää kykyjään kehittyen, menestyen ja

oppien uutta huolehtien osaamisestaan, vastuistaan ja velvoitteistaan (Koivunen, 2013, 131–137).

Opettajan tietämys lapsesta ja lapsen kehityksestä -yläluokka jakautui kahteen alaluokkaan. *Lapsen kehityksen tunteminen* -alaluokassa tietous lapsen kasvusta ja kehityksestä nähtiin resurssina:

”Vahva tietous lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä pedagogiikasta antavat loistavat eväät kohdata vallankäytön tilanteita ja ohjata/opettaa lapsia oikeanlaiseen vuorovaikutukseen.”

Lapsen kehityksen tunteminen ja yksilöllinen huomioiminen on tärkeää (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 18). Jokaisen lapsen kehitys etenee omaan yksilölliseen tahtiinsa, vaikka yleisellä tasolla lapsen kehityksessä onkin tunnistettavissa normaali kehityskulku. Varhaiskasvatuksessa arvioidaan ja tuetaan lapsen kehitystä. (Koivunen, 2013, 98–99.) Edellytyksenä tälle on pysyvä vuorovaikutussuhde lapsen ja henkilöstön välillä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 18). *Lapsituntemuksen merkityksen ymmärtäminen* -alaluokassa tuli ilmi, että lasten hyvä tunteminen tunnistaen lasten vahvuudet ja kehityshaasteet, sekä lasten erilaisten luonteenpiirteiden ja ominaisuuksien tiedostaminen ovat opettajan resursseja lasten välistä vallankäyttöä ajatellen.

”Olen tietoinen vallankäytön ilmenemisestä lapsiryhmässäni. Lasten hyvä tunteminen ja riittävän läheinen vuorovaikutus ryhmän kesken auttaa havaitsemaan nämä asiat [vallankäyttöön liittyvät asiat].”

”Lto:na haluan tuntea kaikki ryhmän lapset, heidän vahvuudet ja kehittämisalueet.”

Jokaisen lapsen ainutlaatuisuus sekä hänen ominaiset piirteensä ja tarpeensa tulee tunnistaa, jotta lapsen kasvua ja kehitystä voidaan tukea yksilöllisesti (Koivunen, 2013, 19). Kun aikuinen tuntee ryhmän lapset, hän voi auttaa yhteisön muodostuksessa esimerkiksi tuomalla esille yhteisiä mielenkiinnonkohteita. Näin ollen voidaan auttaa niitä lapsia, jotka ovat jäämässä yhteisön ulkopuolelle. (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 66.)

Opettaja vallankäyttöön vaikuttajana -yläluokasta tuli esille yksi alaluokka: *opettajan rooli lasten välisessä vallankäytössä ja vuorovaikutuksessa*. Tutkimusaineistossa nousi esiin, että ristiriitatilanteissa opettaja tukee lapsia tilanteen selvittämisessä, varmistaa kaikkien osapuolten näkökulmien esiin tulemisen ja lasten kyvyt huomioiden rohkaisee heitä ratkaisemaan ristiriitatilanteita itse. Lisäksi lastentarhanopettajat tiedostivat, että joidenkin lasten vallankäyttöön on puututtava päivittäin, ja että vuorovaikutusta ja tunnetaitoja voidaan

kehittää harjoittelemalla. Opettajalla on myös oma roolinsa lasten välisen vuorovaikutuksen tukijana ja negatiivisten valtasuhteiden ehkäisijänä:

”Lastentarhanopettajana koen, että minulla on yhtenä työryhmän jäsenenä suuri vastuu lasten välisen vallankäytön puuttumiseen, oikeanlaisen vuorovaikutuksen tukemiseen jne.”

”-- opettaja on erotuomari lasten välisissä kiistoissa. Tämä vaatii etenkin psyykkisiä ja sosiaalisia voimavaroja, koska ristiriidat ovat toistuvia ja vaativat aikuiselta kärsivällisyyttä, sekä kykyä selvittää mitä tilanteessa on tapahtunut ja mikä sen on aiheuttanut.”

”Mielestäni aikuisella on suuri rooli, että ns. negatiivisia valtasuhteita ei lasten välille synny.”

Lapset tarvitsevat aikuisen apua usein esimerkiksi ristiriitatilanteissa (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 56–57). Tunteiden ja ristiriitojen käsittely ovat lapsen oikeuksia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 19). Aikuisen tehtävä on hallita ryhmässä tapahtuvia tilanteita; rajojen ja sääntöjen asettaminen sekä niiden noudattaminen ovat avainasemassa (Rouvinen, 2007, 135). Ihmissuhde- ja kaveritaitoja tulee opettaa lapsille johdonmukaisesti, sillä niitä ei opita itsestään (Huuki, 2016, 30). Tutkimusaineistossa tuli ilmi opettajan läsnäolon suuri merkitys lapsiryhmässä yleisesti, mutta erityisesti silloin, kun vallankäyttöä ilmenee. Opettaja pystyy ohjauksellaan vaikuttamaan lasten väliseen vallankäyttöön esimerkiksi vähentämällä suosittujen lasten valtaa tai laajentamalla vähemmän valtaa omaavien lasten asemaa (Huuki, 2016, 31). Myös lasten välisen vallankäytön havainnointi on vastaajien mukaan välttämätöntä. Esimerkiksi henkistä kiusaamista voidaan ehkäistä aikuisen havainnoinnilla, läsnäololla ja puuttumisella.

”Täytyy olla tuntosarvet pystyssä.”

”-- aikuisen läsnäolo vähentää vallankäyttöä.”

”Negat. vallankäyttö vaatii asioihin puuttumista ja lisää siis työtaakkaa.”

Havainnoinnin kautta voidaan havaita lapsen vertaissuhteet, jotka voivat olla sekä tyydyttäviä että epätyydyttäviä (Tahkokallio, 2014, 180). Kun kasvattajat ovat fyysisesti ja psyykkisesti läsnä, ehkäisee se ristiriitatilanteiden muodostumista ja tukee lasten välistä vuorovaikutusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 39). Aikuisten ollessa mukana pienten lasten toiminnassa, he pystyvät jakamaan valtaa tasapuolisemmin lasten kesken (Edmiston & Taylor, 2010, 180). Aineistosta nousi lisäksi, että opettajan tehtävä on ymmärtää oma vastuunsa vallankäyttöön puuttumisen suhteen, sekä pohtia vallankäytön olemusta etiikan

näkökulmasta. Kun on kyse lasten yhteisöistä, aikuisen rooli taustalla on aina merkittävä (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 56–57).

Opettajan toimintaa ohjaavat periaatteet -yläluokka jakautui kahteen alaluokkaan. *Toimintatavat vallankäyttöön vaikuttamisen taustalla* -alaluokassa tuli esiin opettajien erilaisia vakiintuneita toimintatapoja, joiden mukaan he pyrkivät johdonmukaisesti toimimaan. Näitä ovat esimerkiksi, että vallankäyttötilanteisiin puututaan aina, tilanteet selvitetään mahdollisimman pian ja ne käydään läpi perinpohjaisesti.

”Olen aina puuttunut tilanteeseen.”

”Otan tilanteen käsittelyyn heti/mahdollisimman pian.”

”Pyrin aina puuttumaan tilanteeseen ja yritän saada ”vallankäyttäjän” asettumaan toisen asemaan: ”miltä sinusta tuntuisi, jos toinen sanoisi tai tekisi näin?””

Periksiantamattomuus, päättäväisyys ja johdonmukaisuus ovat tärkeitä lastentarhanopettajan ominaisuuksia, kun lasten toimintaa joudutaan jollain tapaa rajoittamaan tai olemaan lasten tahtoa vastaan (Rouvinen, 2007, 95). *Vallankäytön ennaltaehkäisy* -alaluokassa ilmeni, että lastentarhanopettajat pyrkivät erilaisin keinoin ennaltaehkäisemään lasten välistä vallankäyttöä. Ryhmäytymiseen ja lasten välisen vuorovaikutuksen rakentamiseen panostaminen kuvattiin aineistossa vallankäyttöä ennaltaehkäisevinä toimintatapoina. Marjasen, Ahosen ja Majoinen (2013, 57–58) mukaan päiväkodissa kasvattajien tulisi turvata se, että jokainen lapsi löytää itselleen kaverin. Kuitenkin lastentarhanopettajan tulisi antaa lapsille mahdollisuus rakentaa omia pienyhteisöjään itsenäisesti (Marjanen, Ahonen & Majoinen, 2013, 57–58).

Aineistossa kuvattiin, että lasten kanssa keskustelu ja asioiden läpikäyminen ennalta satujen ja leikin avulla sekä oikeanlaisten toimintatapojen opetteleminen vallankäyttöön liittyen ovat vastaajien keinoja vallankäytön ennaltaehkäisemiseksi. Lisäksi vallankäyttöä voi lastentarhanopettajien mukaan ehkäistä jakamalla lapsia pienempiin ryhmiin, koska sillä koetaan olevan lasten välistä vallankäyttöä vähentävä vaikutus. Pienryhmätoiminta on lapset huomioon ottava toiminnan muoto (Rouvinen, 2007, 142). Ahosen väitöstutkimuksen (2015, 170–171) mukaan lastentarhanopettajat pitivät pienryhmätoimintaa hyvänä pedagogisena ratkaisuna. Pienryhmätoiminnan kautta esimerkiksi konfliktitilanteet huomattiin varhaisemmassa vaiheessa verrattuna isompaan ryhmään ja lastentarhanopettajat kokivat myös kykenevänsä olemaan paremmin läsnä tilanteissa lasten kanssa. (Ahonen, 2015, 170–

171.) Lapset pystyvät osallistumaan toimintaan monipuolisemmin, ja heidän tuen tarpeitaan voidaan huomioida paremmin kuin isossa ryhmässä (Rouvinen, 2007, 142).

Ammatillisuus ja itsensä kehittäminen -yläluokasta muodostui yksi alaluokka: *ammattillinen osaaminen, etiikka ja reflektio*. Opettajat näkivät ammatillisina resursseinaan osaamiseen, eettisyyteen sekä itsensä arviointiin ja kehittämiseen liittyviä asioita. Muutoksen tärkeyden ymmärtäminen, refleктоiva työote itsenäisesti ja tiimissä, pedagoginen tietämys ja osaaminen sekä pedagogiikan merkitys työssä nähtiin ammatillisiin resursseihin kuuluviksi. Lisäksi auktoriteetti, eettinen orientoituminen sekä oma ammatillisuus olivat merkittäviä resursseja:

”Ammatillisuus on tärkeää. Toiminta on suunnitelmallista, tiimityötä, jota arvioidaan ja toimintaa muutetaan tarvittaessa.”

“-- lastentarhanopettaja, joka on ammatillisesti osaava/eettisesti orientoitunut, kykenee hallitsemaan lasten negatiivista vallankäyttöä paremmin.”

“Ammatillisuus näkyy mielestäni myös siinä, että lto on valmis opettelemaan itse erilaisia lähestymistapoja kyseiseen aiheeseen --”

Ammatillisen työotteen kautta lastentarhanopettaja osaa erottaa henkilökohtaisen ja ammatillisen roolin toisistaan (Koivunen, 2013, 129, 167). Rouvisen tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat ammatillisen kasvun etenkin ihmisenä kasvamiseksi ja kehittymiseksi. Työyhteisöllä voi olla positiivinen vaikutus ammatilliseen kasvuun tarjoten mahdollisuuksia reflektioon ja kehittymiseen. (Rouvinen, 2007, 80–81.) Ihmisenä kehittyminen on välttämätöntä, jotta voi kehittyä työntekijänä. On opittava uutta, arvioitava omaa toimintaansa sekä muutettava sitä tarvittaessa. (Koivunen, 2013, 147.)

Ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja lisääminen ovat osa ammatillista kasvua (Rouvinen, 2007, 80–81). Järvensivun (2006, 143–144) tutkimuksessa hyvän työntekijän ominaisuuksina nähtiin oppimiskyky ja -halu, koulutus- ja muutosmyönteisyys. Hapon (2006, 170) väitöstutkimuksessa reflektiivinen työote näyttäytyi yhtenä keskeisimmistä tekijöistä varhaiskasvatustyössä kehittämisessä. Myös Ahosen (2015, 177) väitöstutkimuksessa lastentarhanopettajat pitivät reflektointia, yksin sekä yhdessä kollegoiden kanssa, tärkeänä haastavien kasvatustilanteiden jälkeen, jotta voisi kehittyä. Reflektio auttaa ihmistä toimimaan tavoitteellisesti (Harju & Kumpulainen, 2009, 109); se on korkeatasoisen ammatillisuuden ominaisuus (Karila & Kupila, 2010, 14).

Lastentarhanopettajien kokemuksista nousi esille, että he tunnistavat itsessään luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia, jotka he kokevat vahvuuksina lasten välistä vallankäyttöä kohdatessaan. Lapsen kasvun ja kehityksen tunteminen sekä yksilöllinen lapsituntemus nousivat merkittäviksi resursseiksi lastentarhanopettajien kokemuksissa. Koko osion merkittävimmäksi huomioksi nousi opettajan tietämys lasten välisestä vuorovaikutuksesta ja vallankäytöstä sekä oma rooli siinä. Aineistosta nousi esiin, että lastentarhanopettajien toimintaa ohjaavat tietyt periaatteet, kuten johdonmukainen vallankäyttöön puuttuminen ja vallankäytön ennaltaehkäisy. Lastentarhanopettajien mukaan omaan ammatillisuuteen, osaamiseen, eettisyyteen ja itsensä kehittämiseen liittyvät asiat ovat keskeisiä resursseja lasten väliseen vallankäyttöön liittyen.

7.2 Lastentarhanopettajien käyttämät materiaalit ja toimintatavat resursseina

Lastentarhanopettajien käyttämät materiaalit ja toimintatavat resursseina -osiosta muodostui yksi yläluokka: **materiaalit ja toimintatavat resursseina**.

Taulukko 8. Materiaalit ja toimintatavat resursseina

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Toimiviksi koetut toimintatavat Opettajan materiaalit	Materiaalit ja toimintatavat resursseina

Materiaalit ja toimintatavat resursseina -yläluokasta muodostui kaksi alaluokkaa. *Toimiviksi koetut toimintatavat* -alaluokasta ilmeni erilaisia toimintatapoja, kuten kuvien käyttäminen ja piirtäminen konkretisoinnin ja asioiden ulkoistamisen keinoina. Lisäksi leikinvalintataulun ja liikennevalojen hyödyntäminen, jakotilat, porrastetut siirtymätilanteet ja tuttu päivärhythmi nähtiin vallankäyttöön vaikuttavina toimintatapoina. Rutiinit, struktuuri sekä siirtymätilanteiden ja toimintaympäristöjen suunnittelu ja luominen ovat keskeisiä, jotta lapsiryhmän toiminta olisi sujuvaa (Kanninen & Sigfrids, 2012, 154–155). Myös musiikin käyttämisen koettiin vähentävän vallankäyttöä. Lastentarhanopettajien vastauksissa tuli esille leikki toimivana toimintatapana. Erityisesti lastentarhanopettajat mainitsivat pedagogiset leikit, sääntö- ja liikuntaleikit sekä yhteisleikin keinoina vähentää vallankäyttöä. Esimerkiksi draama ja roolileikki ovat hyviä toimintatapoja sosiaalisia taitoja harjoitellessa (Salmivalli, 2005, 79). Leikki itsessään, yhdessä muiden kanssa, on lapselle palkitseva ja osallistava kokemus (Koivula, 2010, 81).

Aineistosta tuli esille tilanteiden sanoittaminen positiivisen pedagogiikan mukaisesti. Positiivisen palautteen antaminen lapsille koettiin toimivaksi. Lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta positiivinen palaute on keskeistä (Ahonen, 2015, 163). Myös Salmivallin (2005, 79) mukaan aikuisen lapselle antama positiivinen palaute on merkityksellistä sosiaalisia taitoja harjoitellessa. Etiikka- ja moraalikasvatus koettiin hyödylliseksi lasten välisen vallankäytön käsittelyssä. *Opettajan materiaalit* -alaluokasta tuli esiin hyvin konkreettisia materiaaleja, kuten opettajien oppaat, tunnekasvatusmateriaalit ja opetuksia sisältävät tarinat apuna lasten väliseen vallankäyttöön vaikuttamisessa.

Aineistosta tuli ilmi, että lastentarhanopettajat tiedostavat paljon toimiviksi koettuja toimintatapoja, työmenetelmiä ja materiaaleja. Niitä voidaan hyödyntää lasten välisen vallankäytön kohtaamisessa ja lasten ohjaamisessa vallankäytön suhteen. Lisäksi lasten välistä vuorovaikutusta voidaan vahvistaa näillä keinoilla.

7.3 Lastentarhanopettajien sosiaaliset suhteet resursseina

Lastentarhanopettajien sosiaaliset suhteet resursseina -osiosta muodostui yksi pääluokka: ***sosiaaliset suhteet resursseina***. Pääluokasta muodostui edelleen kaksi yläluokkaa: **ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö** sekä **lasten ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö**.

Taulukko 9. Sosiaaliset suhteet resursseina

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Yhteistyö tiimissä ja työyhteisössä Monialainen yhteistyö	Ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö	Sosiaaliset suhteet resursseina
Yhteistyö vanhempien kanssa Yhteistyö lasten kanssa	Lasten ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö	

Ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö -yläluokka jakautui kahteen alaluokkaan. *Yhteistyö tiimissä ja työyhteisössä* -alaluokassa näkyi tiimin toimivuuden merkitys, oman työtiimin tärkeys tukena arjessa:

”Tiivis yhteistyö omassa tiimissä on erittäin tärkeää: 1. sillä lapsi voi kääntyä toisen aikuisen puoleen luullen, että hän ei ole tietoinen. 2. lapset ovat tietoisia, että oma ope tietää asiat, vaikkei ole ollut läsnä 3. yhteistyö vanhempien kanssa on samansuuntaista huolimatta siitä, kuka työntekijä on paikalla.”

Toimiva tiimi on merkityksellinen sekä aikuisten että lasten hyvinvoinnin kannalta (Happo, 2006, 115). Työ päiväkodissa useamman kasvattajan työyhteisössä on yhteisöllistä yhdessä tekemistä ja jatkuvaa vuorovaikutusta työkavereiden kanssa (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 144). Sosiaalinen tuki työyhteisössä on henkistä eli emotionaalista tukea, kuten toisen kuuntelua ja rohkaisua tai aineellista tukea, kuten konkreettista auttamista arjessa. Se voi olla myös tietoon liittyvää tukea, kuten neuvoja, ehdotuksia ja arviointeja sekä arvostukseen liittyvää tukea, kuten positiivisen palautteen antamista työkaverille. Työkavereilla on suuri merkitys henkisen hyvinvoinnin lisääjinä ja työväsymyksen vähentäjinä. (Rouvinen, 2007, 159–160.)

Tutkimusaineistossa lastentarhanopettajat kuvailivat tiimin kanssa työskentelyä muun muassa muiden kasvattajien ohjeistamisena, tiimin keskeisenä yhteistyönä sekä avoimena keskusteluna kollegoiden kanssa. Rouvinen (2007, 155) tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat, että keskustelu ja pohtiminen tiimin kesken on tärkeää. Tiimipalavereissa voidaan keskustella kasvatuksesta yleisesti, siihen liittyvistä periaatteista sekä lapsiin liittyvistä asioista. Mielipiteiden ja ajatusten esittäminen, yhdessä niiden pohtiminen ja avoin keskustelu mahdollistavat kasvatustyön kehittämisen tiimissä. Toimiva yhteistyö tiimissä vaatii esimerkiksi itsereflektiota sekä yhteistä pohdintaa ja arviointia tiimin kanssa. (Rouvinen, 2007, 153, 154, 156.) Keskustelu tiimin kanssa voi auttaa tiedostamaan omaa ammatillisuutta, osaamista ja tietämystä. Näiden asioiden tiedostaminen yhteisen pohdinnan kautta lisää rohkeutta kokeilla uutta. (Karila & Kupila, 2010.) Organisaatiossa tai työyhteisössä, jossa tiimityö on keskeisessä roolissa, on kollektiivisella tiimioppimisella oma roolinsa; yksittäinen työntekijä voi oppia asioita osana tiimiä (Vaherva, 2002, 96–97). Yhteistyö tiimin kanssa on olennainen laatuun vaikuttava tekijä (Rouvinen, 2007, 155).

Tutkimuksessa ilmeni myös, että koko päiväkodin henkilökunnan puuttumista vallankäyttötilanteisiin pidetään tärkeänä. Hapon (2006, 115) tutkimuksessa työyhteisöllä oli merkittävä vaikutus omaan työhön ja osaamiseen. Samansuuntainen toiminta koko kasvatushenkilökunnan osalta on tärkeää kasvatustulosten saavuttamiseksi (Haapamäki, 2000, 26). Kasvattajien johdonmukaiset käytännöt ja yhteiset linjat muodostavat edellytykset lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle (Kaipio, 2000, 110). Työyhteisö toimii opettajan yksilöllisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tukena (Svendsen, 2017).

Monialainen yhteistyö -alaluokasta nousi esille varhaiserityisopettajan kanssa käytävien keskustelujen tärkeys tiedon saamiseksi ja siten myös oman toiminnan kehittämiseksi. Varhaiskasvattajalle ammattilaisten keskinäinen yhteistyö on olennainen osa työtä (Happo,

2006, 194). Monialaisella yhteistyöllä pyritään varmistamaan, että varhaiskasvatus toteutuu lapsen tarpeita vastaavasti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 33). Monitahoista puuttumista tarvitaan esimerkiksi sosiaalisten suhteiden ongelmien kasautuessa (Neitola, 2013, 103). Lapsen tuen tarvetta havainnoidaan ja tukea annetaan koko henkilöstön toimesta heidän työtehtäviensä ja vastuidensa mukaisesti. Kun lapsen tuen tarvetta arvioidaan ja tukea suunnitellaan ja toteutetaan, on yhteistyö esimerkiksi lastentarhanopettajan, erityislastentarhanopettajan ja lapsen huoltajan kanssa tärkeää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 52.)

Lasten ja perheiden kanssa tehtävä yhteistyö -yläluokasta tuli esiin kaksi alaluokkaa. *Yhteistyö vanhempien kanssa* -alaluokasta tuli ilmi vanhempien kuunteleminen ja heidän kanssaan keskusteleminen sekä vallankäytön esille tuominen vanhempainilloissa. Hapon (2006, 155) väitöstutkimuksen mukaan yhteistyötä vanhempien kanssa pidettiin erittäin merkityksellisenä. Yleisimpänä kasvatusyhteistyön muotona vanhempien kanssa pidetään säännöllistä keskustelua (Rouvinen, 2007, 169). Lastentarhanopettajan tehtävä on ottaa puheeksi vaikeita asioita vanhempien kanssa (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 165–166). Vanhempien kanssa keskustellaan ja etsitään ratkaisuja, mikäli varhaiskasvatuksessa esiintyy esimerkiksi häirintää, kiusaamista tai väkivaltaa. Henkilöstön keskinäisen yhteistyön ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön perusperiaatteita ovat kunnioitus ja arvostus toisia kohtaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 29, 31.)

Lastentarhanopettajien kokemuksista tuli ilmi vanhempien kanssa tehtävät sopimukset esimerkiksi syntymäpäiväkutsujen jakamisesta omalla ajalla. Onnistuneen kasvatusyhteistyön perustana on yhteisten linjausten ja tavoitteiden sopiminen vanhempien kanssa (Rouvinen, 2007, 179). Tutkimuksessa tuli esille myös, että kotiin lähtiessään lapset kertovat itse vanhemmilleen tapahtuneesta vallankäyttötilanteesta. Rouvisen (2007, 170) mukaan lapsen huomioiminen vanhempien ja henkilöstön välisessä yhteistyössä on sujuvaa, mutta lapsi tulisi ottaa entistä tiiviimmin osaksi yhdessä käytäviä keskusteluja. *Yhteistyö lasten kanssa* -alaluokasta ilmeni vallankäyttöön ja kiusaamiseen liittyvät keskustelut lasten kanssa, tilanteen sanoittaminen lasten tasoisesti, vallankäyttö- ja ristiriitatilanteiden läpikäyminen ja niissä eettisesti oikeiden toimintatapojen opettelu.

”Lisäksi koko ryhmässä käymme lasten kanssa läpi (pitkin toimikautta) tunteita, --, oikeaa/väärää. Toimintatapoja siitä miten toimin, jos joku kiusaa/määräilee...”

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) lapsia kannustetaan vuorovaikutukseen ja ryhmän jäsenenä toimimiseen sekä ristiriitojen ratkaisemiseen oikeanlaisin keinoin. Lisäksi lasten vertais- ja ystävyyssuhteiden syntymistä tuetaan. Lasten kanssa harjoitellaan toisen ihmisen asemaan asettumista sekä ristiriitatilanteiden selvittämistä. Yhteisen keskustelun kautta voidaan pohtia eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät oikean ja väärän erottamiseen, oikeudenmukaisuuteen, ystävyyteen ja tunteisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 22–23, 29, 43.) Lapsen kuuntelu, yhteinen keskustelu erilaisista asioista ja näin ollen asioiden ja tietojen jakaminen puolin ja toisin toimivat osaltaan lastentarhanopettajan työn voimavaroina (Holkeri-Rinkinen, 2009, 219–220). Tutkimusaineistosta tuli ilmi, että lasten sosiaalisia taitoja, tunne- ja kaveritaitoja tulee vahvistaa. Lasten kanssa esimerkiksi keskustellaan tunteista sekä harjoitellaan toisen asemaan asettumista:

”Keskustelua siitä miltä toisesta tuntuu.”

”Yhteiset säännöt ryhmässä kuten ”Ole kaikkien kaveri”.”

Sosiaalisten taitojen opettaminen tapahtuu vaiheittain. Alussa on tärkeää keskustella sosiaalisista taidoista, kuten siitä, mitä ne ovat. Seuraavaksi voidaan tunnistaa oikeita ja väriä tapoja toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Salmivalli, 2005, 79.) Lapsille tulee mahdollistaa tilanteita tunnetaitojen harjoitteluun (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 19).

Tutkimuksessa nousi esiin, että lasten kanssa luodaan ryhmän yhteisiä sopimuksia ja toimintamalleja sekä pohditaan niitä yhdessä. Sääntöjä ja sovittuja toimintatapoja kerrataan lasten kanssa. Lastentarhanopettaja ohjaa lapsen kasvun toivottua suuntaa muun muassa säännöillä ja ohjeilla (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 127) ja niiden merkityksiä pohditaan lasten kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 43). Se, että lasten kanssa keskustellaan päiväkodin säännöistä, on lastentarhanopettajien mielestä tärkeää (Ahonen, 2015, 124). Turvallisen ilmapiirin luomisessa yhteiset säännöt ja toimintatavat ovat hyödyksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 32). Lastentarhanopettajien mukaan lapsia muistutetaan kohteliaista käytöstavoista, kuten kiittämisestä ja anteeksi pyytämisestä. Lasten kanssa harjoitellaan muun muassa ystävällisyyttä ja hyviä tapoja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 22–23). Lisäksi lastentarhanopettajien kokemuksista ilmeni, että lasten kanssa pyritään luomaan riittävän läheinen vuorovaikutussuhde aikuisen ja lapsen välille.

Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan sosiaaliset suhteet työyhteisössä muodostavat yhden tärkeimmistä kokonaisuuksista resurssien osalta. Tiimin ja työyhteisön tukea pidetään oleellisena lasten väliseen vallankäyttöön puuttumisen kannalta. Toinen tärkeä yhteistyön muoto on yhteistyö lasten kanssa. Lastentarhanopettajien kokemusten mukaan lasten kanssa ja heidän kauttaan vallankäyttöön pystytään vaikuttamaan tehokkaasti. Myös perheiden kanssa tehtävä yhteistyö nähdään olennaisena resurssina lasten väliseen vallankäyttöön liittyen.

7.4 Lastentarhanopettajien työn taustaresurssit

Lastentarhanopettajien työn taustaresurssit -osiosta muodostui yksi pääluokka: **työn taustaresurssit**. Pääluokasta jakautui edelleen kaksi yläluokkaa: **koulutus ja työkokemus resursseina ja niihin vaikuttajina** sekä **aika ja organisointi resursseina ja niihin vaikuttajina**. Tutkimuksen aineiston perusteella voidaan päätellä, että lastentarhanopettajan omaama koulutus- ja työkokemustausta ovat jo itsessään resursseja, mutta niiden kautta voidaan saada lisää muita ammatillisia resursseja. Myös aika ja organisointi ovat lastentarhanopettajan toimintaa mahdollistavia tai rajoittavia tekijöitä. Nämä tekijät ovat siis lastentarhanopettajien työn taustaresursseja, sillä niiden voidaan ajatella vaikuttavan resursseina ja niiden taustalla.

Taulukko 10. Työn taustaresurssit

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Koulutus ja opiskelu	Koulutus ja työkokemus resursseina ja niihin vaikuttajina	Työn taustaresurssit
Työkokemus		
Ajan vaikutus	Aika ja organisointi resursseina ja niihin vaikuttajina	
Organisointi		

Koulutus ja työkokemus resursseina ja niihin vaikuttajina -yläluokasta tuli esiin kaksi alaluokkaa. *Koulutus ja opiskelu* -alaluokassa tuli ilmi koulutustaustan, täydennyskoulutuksen ja itsenäisen opiskelun, kuten ammattikirjallisuuden lukemisen, merkitys lastentarhanopettajien ammatillisina resursseina. Kuitenkaan kaikki lastentarhanopettajat eivät kokeneet tarvitsevänsä lisää tällaisia ammatillisia resursseja.

”Koulutus on aina paikallaan eikä tietoa voi olla liikaa.”

”Tähän asti olen pärjännyt omilla tiedoilla ja taidoilla. Lisäkoulutus olisi toki tarpeen, jotta tilanteita oppisi käsittelemään paremmin kaikista näkökulmista.”

”Tällä hetkellä en koe tarvitsevani.”

Lastentarhanopettajista reilu puolet koki tarvitsevansa lisää tukea ja ammatillisia resursseja vallankäyttötilanteiden kohtaamiseen liittyen. Vajaa puolet vastaajista taas koki omaavansa riittävästi osaamista vallankäyttötilanteiden kohtaamiseen. Koulutus muokkaa henkilön ammatti- ja työidentiteettiä (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 80). Hapon (2006, 165) väitöstutkimuksen mukaan täydennyskoulutuksen kautta varhaiskasvattajat innostuivat kokeilemaan uusia keinoja ja menetelmiä omaan työhön. Lisäksi varhaiskasvattajat pitivät koulutusta merkittävimpänä asiana substanssialan tietämyksen kehittämisessä. Tutkintokoulutuksen, tutkinnon jälkeisten koulutusten ja uuden ammattialan tiedon katsottiin vaikuttavan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymiseen. Varhaiskasvattajat pitivät tärkeänä omaa aktiivista tiedon etsimistä. (Happo, 2006, 163, 165–166.) *Työkokemus* -alaluokassa ilmeni, että työkokemus tai muu aiempi kokemus helpottavat vallankäyttötilanteiden kohtaamista:

”Pitkä työkokemus lisää osaamista ja rohkeutta puuttua ”ongelmiin”.

”Omia ammatillisia resurssejani ovat -- oma vuosien työkokemus --”

Työkokemuksen kautta asiantuntijan tiedot ja taidot kehittyvät (Svendsen, 2017). Myös Hapon (2006, 167) väitöstutkimuksen mukaan työkokemus on kehittänyt varhaiskasvattajia asiantuntijoina. Aiemmin koetut samankaltaiset tilanteet auttavat toimimaan vastaavissa tilanteissa; asiantuntijan intuitiivinen varmuus pohjautuu hänen aikaisempiin kokemuksiinsa (Heiskanen, 2002, 34–35). Työkokemus tuo varmuutta ja luottamusta omaan osaamiseen ja taitoihin kasvattajana (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 77).

Aika ja organisointi resursseina ja niihin vaikuttajina -yläluokasta ilmeni kaksi alaluokkaa. *Ajan vaikutus* -alaluokasta nousi esiin, että tulee olla tarpeeksi aikaa havainnoida ja ohjata lapsia sekä keskustella heidän kanssaan. Lisäksi lastentarhanopettajat tiedostivat ajan riittämättömyyden:

”Aina ei ole tietenkään aikaa puuttua joka tilanteeseen.”

”-- joskus kiireessä/väsyneenä tilanteiden läpikäynti ollut omalta osalta heikkoa.”

Kiire näyttäytyy osana päiväkodin arkea. Henkilöstön vähäisyys ja jatkuvat muutokset luovat kiireen kokemusta. (Karila & Kupila, 2010, 67.) Valitettavasti varhaiskasvatuksessa ei tällä

hetkellä ole tarpeeksi aikaa tai muita resursseja esimerkiksi havainnointiin (Rouvinen, 2007, 131). Kiire ja ulkopuolelta tulevat muutokset vaikuttavat siihen, kuinka työtä voidaan tehdä (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 192). Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta aika tai sen puute on yksi olennaisimmista tekijöistä (Czerniawska, Gubermanb & MacPhail, 2017).

Organisointi -alaluokasta tuli ilmi sen tiedostaminen, että isoissa ryhmissä tilanteita voi jäädä näkemättä. Esille tuli myös, että työvuorojen tulisi olla hyvin suunnitellut, jotta ne takaavat esimerkiksi pienryhmätoiminnan toteutumisen koko päivän ajaksi. Myös Ahosen (2015, 179) väitöstutkimuksen mukaan pienryhmätoiminta voi estyä aikataulujen soveltamisen takia. Rouvisen (2007, 149–151) väitöstutkimuksen mukaan kasvatustyössä toimintaan voidaan luoda loogisuutta ja hallita kiirettä organisoimalla työ- ja vastuuvuoroja. Työyhteisössä työtehtävät voidaan jakaa joko työvuorojen tai osaamisen mukaan (Rouvinen, 2007, 151). Mikäli työyhteisössä kaikki tekevät samoja työtehtäviä koulutuksesta tai osaamisesta riippumatta, se voi estää asiantuntijuuden hyödyntämistä työssä (Karila, 1998, 141).

Lastentarhanopettajien mukaan koulutus ja työkokemus itsessään ovat resursseja, koska niiden avulla on kertynyt tietämystä ja kokemuspohjaa. Koulutuksen ja työkokemuksen avulla voidaan myös hankkia lisää muita resursseja, kuten uusia toimintatapoja, joten ne ovat myös resursseihin vaikuttajia. Koulutuksen tuoma tieto ei tuo riittävästi varmuutta lastentarhanopettajana toimimiseen, mutta koulutuksessa saadun teoreettisen tiedon ja työkokemuksen tuoman kokemuksellisen tiedon yhdistelmä tuo tarvittavan varmuuden käytännön työssä toimimiselle (Rouvinen, 2007, 72). Lastentarhanopettajien vastauksista ilmeni, että myös riittävä aika ja toimiva organisointi voivat olla resursseja, tai ne voivat vaikuttaa muihin resursseihin lisäävästi tai vähentävästi.

Toisen tuloksen yhteenveto

Toinen tämän tutkimuksen tavoite oli selvittää lastentarhanopettajien osaamista ja voimavaroja lasten välisen vallankäytön kohtaamiseen liittyen. Lastentarhanopettajat kokivat, että heillä on useita erilaisia resursseja lasten välisen vallankäytön kohtaamiseen. Aineistosta nousi esimerkiksi henkilökohtaiset ja ammatilliset ominaisuudet resursseina. Näihin sisältyvät opettajan ominaisuudet, tietotaito, periaatteet, ammatillisuus ja itsensä kehittäminen. Lastentarhanopettajat kokivat myös erilaiset materiaalit ja toimintatavat hyödynnettävinä resursseinaan. Kaikki sosiaaliset suhteet niin lasten, heidän vanhempiensa, tiimin kuin muunkin työyhteisön kanssa koettiin lastentarhanopettajien resursseiksi. Lisäksi tuli ilmi työn

taustaresursseja, erilaisia taustalla vaikuttavia tekijöitä, jotka ovat jo itsessään resursseja tai vaikuttavat muihin resursseihin lisäävästi tai vähentävästi. Osa lastentarhanopettajista koki, että he omaavat jo riittävästi ammatillisia resursseja, kun taas toiset kokivat, että ammatillisia resursseja on aina tärkeää saada lisää.

8 Johtopäätökset

Vallankäytön positiivisuus ja negatiivisuus

Kantolan (2014, 160) mukaan valta ei ole yksiselitteisesti hyvä tai paha asia. Vaikka valta ei ole jaettavissa ainoastaan joko positiiviseen tai negatiiviseen valtaan, tässä tutkimuksessa vallankäyttäjät nähtiin johtajatyyppeinä lapsina, jotka käyttivät pääsääntöisesti negatiivista valtaa. Ryhmässä osa sen jäsenistä, esimerkiksi johtajat ja syrjityt, ovat selkeästi havaittavissa, koska he herättävät voimakkaimpia pitämisen ja ei-pitämisen tunteita toisissa ryhmän jäsenissä (Aho & Laine, 2002, 214). On kiinnostavaa, miksi lastentarhanopettajien vastauksissa negatiivinen vallankäyttö nousi niin suureen rooliin. Onko sen korostumiseen syynä, että negatiivinen vallankäyttö aiheuttaa haasteita ja konflikteja ryhmässä? Usein haastavissa kasvatustilanteissa osallisina olevien lasten haasteisiin kiinnitetään useammin huomiota kuin heidän onnistumisiinsa (Ahonen, 2015, 162–163). Lastentarhanopettajien huomio voi kiinnittyä negatiiviseen vallankäyttöön myös siksi, että negatiivinen vallankäyttö on näkyvää, puuttumista vaativaa ja vallankäyttötilanteiden selvittäminen vie paljon aikaa ja muita resursseja. Näin ollen negatiivinen vallankäyttö kuormittaa lastentarhanopettajia paljon. Mistä taas johtuu, että positiivista vallankäyttöä ei tunnisteta juurikaan? Mikäli vallankäytön ilmiötä ei tunnisteta kokonaisuudessaan, on lasten vallankäyttötaitojen tukeminen kokonaisvaltaisesti haasteellista.

Kasvatus osana vallankäytön oppimista

Kasvatus toimintana on kasvun ohjaamista toivottuun suuntaan esimerkiksi ohjaamalla ja neuvomalla (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 127). Varhaiskasvatuksessa voidaan vaikuttaa lasten valmiuksiin toimia vuorovaikutustilanteissa, sekä kohdata valtaa ja käyttää sitä. Nuutisen (1994, 54) mukaan valta on aina läsnä kasvatuksessa, ja sen lisäksi kasvatuksella voi olla vaikutusta myös lasten edellytyksiin ja rajoituksiin käyttää valtaa itse. Tiedostetaanko varhaiskasvatuksen kentällä kasvatuksen merkitys osana vallankäyttötaitojen oppimista? Mikäli sitä ei tunnisteta, lapsi ei saa aikuiselta tukea näiden taitojen harjoitteluun. Tällöin lasten vallankäyttötaitojen oppiminen jää täysin sen varaan, kuinka lapset oppivat niitä itsenäisesti omissa vertaissuhteissaan. Kuitenkin tiedetään, että hierarkkiset sosiaaliset rakenteet alkavat kehittyä lasten välille jo päiväkodissa (Kanninen & Sigfrids, 2012, 64). Varhaisvuosien aikana kehittyvät ne taidot, jotka ovat vuorovaikutuksen perustana

myöhemminkin elämässä (Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman & Elder, 2011, 15). Lapset ovat siis eriarvoisessa asemassa tulevaisuudessa vallankäyttötaitojen osalta, jos heillä ei ole mahdollisuutta harjoitella niitä aikuisen tuella jo varhaislapsuudessa. Koska vallankäyttö on osa kaikkia sosiaalisia tilanteita, on vallankäyttötaitojenkin hallitseminen avainasemassa koko ihmisen elämänkaaren ajan.

Vallankäytön osapuolet

Tässä tutkimuksessa korostui vahvasti vallankäytön yksisuuntaisuus; vallankäyttäjä käyttää valtaa vallankäytön kohteeseen. Vallankäytön kohteen kuvaileminen uhrina, kärsijänä ja pelastettuna sekä vallankäyttäjän kuvaileminen johtajana ja dominoivana osapuolena, kuvastaa voimakasta yksisuuntaisuutta. Herää siis kysymys, miksi lastentarhanopettajat ymmärtävät vallankäytön yksisuuntaisena vaikuttamisena, jossa yksi lapsi käyttää valtaa toiseen eikä kaksisuuntaisena, jossa valtaa käytettäisiin vuorotellen. Mistä syystä jotkut lapset nähtiin aina vallankäyttäjinä ja toiset vallankäytön kohteina? Ensinnäkin voi olla, että lastentarhanopettajien käsitys vallankäytöstä on muotoutunut huomaamaan vallankäytön ilmiön vain yhdestä perspektiivistä, sen yksisuuntaisuuden näkökulmasta. Toiseksi, onko mahdollista, että vallankäyttäjän ja vallankäytön kohteen rooleja liitetään osaksi lasten pysyviä ominaisuuksia? Joissakin lapsiryhmissä yksisuuntainen vallankäyttö saattaa korostua ja olla näkyvämpää kuin kaksisuuntainen vallankäyttö, riippuen lasten yksilöllisistä rooleista ryhmässä.

Vallankäytön syyt ja niihin vaikuttaminen

Lastentarhanopettajat tunnistivat monia syitä lasten välisen vallankäytön taustalla, mutta vain harvat kuvasivat pitkäaikaista ja johdonmukaista syihin puuttumista. Osa tutkimuksessa esille tulleista lasten välisen vallankäytön syistä vaativat pitkän ajan ja johdonmukaista työtä, jotta niihin pystytään vaikuttamaan. Muun muassa sosio-emotionaalisten taitojen, sosiaalisten taitojen sekä vuorovaikutustaitojen taitamattomuus ovat laajoja asioita, joiden ei odoteta muuttuvan hetkessä. Esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opettaminen lapsille on hidasta ja se vie pitkän ajan (Mathieson, 2005, 34). Lapset, joilla on haasteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vaativat tukea, jossa ovat mukana vertaisryhmä, kasvatushenkilökunta ja vanhemmat. Tuen tulee olla pitkäkestoista ja johdonmukaista. (Laine & Talo, 2002, 153.)

Lastentarhanopettaja pystyy tukemaan lasta vallankäytön taustalla vaikuttavien tekijöiden osalta, mutta ei voi kuitenkaan korjata taustalla vaikuttavia tekijöitä, vallankäytön syitä,

lyhyellä aikavälillä. Vallankäyttötilanteiden pintapuolinen poistaminen ei ole riittävä tapa vaikuttaa lasten väliseen vallankäyttöön vaan asiaan on puututtava laajemmin syihin paneutumalla ja niihin vaikuttamalla. Huukin (2016, 7) mukaan lasten välisiin vallan vinoumiin puuttuminen jää helposti pintapuoliseksi, mikäli vinoumiin ei vaikuteta varhaisessa vaiheessa. Mitä aiemmin lasten väliset vallan vinoumat tunnistetaan, sitä helpompi niihin on vaikuttaa (Huuki, 2016, 7).

Lastentarhanopettajan osaaminen vallankäyttötaitojen tukemisessa

Tutkimuksessa ilmeni, että vallankäyttöön liittyviä keskusteluja varhaiserityisopettajan kanssa arvostettiin ja pidettiin merkityksellisinä. Varhaiskasvatuksessa tulisi tunnistaa, millaista tukea lapsi tarvitsee vallankäyttöön liittyen, jotta ilmiön moninaisiin syihin vaikuttaminen mahdollistuu. Hiltusen ja Pihlajan (2010, 171–181) tutkimuksessa selvisi, että lastentarhanopettajien oma osaaminen koskien lapsen erityisen tuen tarpeen arviointia koettiin heikoksi. Jokainen lapsi on erilainen ja tarvitsee yksilöllistä tukea omissa kehitysvaiheissaan, joten lastentarhanopettajan erityispedagoginen osaaminen on jokaisen lapsen etu. Lastentarhanopettajien tutkintoon sisältyy kuitenkin hyvin vähän erityiskasvatusta (Hiltunen & Pihlaja, 2010, 182). Tämä herättää pohtimaan, mitä seuraa, jos lastentarhanopettaja ei tunnista lapsen tarvetta tukeen vallankäyttöön liittyvissä asioissa? Onko lastentarhanopettajilla tarpeeksi osaamista tunnistaa vallankäyttöä ja näin ollen tukea lasta vallankäytön taustalla vaikuttavien tekijöiden osalta?

Lasten vertaissuhteissa tapahtuvan hienovaraisen vahingoittamisen tunnistaminen on aikuisille haastavaa, kun keinot ongelmien tunnistamiseen puuttuvat (Huuki, 2016, 6). Lastentarhanopettajalla on keskeinen rooli puuttua lasten väliseen negatiiviseen vuorovaikutukseen, joka voi olla kehämäistä ja jossa voi olla esimerkiksi toista alistavaa vallankäyttöä. (Tahkokallio, 2014, 218–219.) Jos lastentarhanopettaja ei tunnista lapsen tuentarvetta, ei hän luultavasti osaa asian vaatimalla tavalla vaikuttaa tilanteeseen tai esimerkiksi pyytää tukea varhaiserityisopettajalta. On syytä pohtia, olisiko lastentarhanopettajien erityiskasvatusosaamista tarvetta lisätä, jotta vallankäyttötilanteisiin liittyviä haasteita kyettäisiin tunnistamaan paremmin ja ennaltaehkäisemään sen vakaviakin seurauksia.

Kiusaamisen mahdollisuus vallankäytössä

Tutkimuksessa nousi esiin, että vallankäytössä on kiusaamisen aineksia. Yläasteikäisiä nuoria koskevassa tutkimuksessa kiusaamisen ilmenemismuodoiksi koettiin esimerkiksi sanallinen loukkaaminen, kuten komentelu, määräily ja sortaminen (Herkama, 2012, 85, 87). Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat kuvailivat samankaltaisia ilmenemismuotoja, kuten komentelu, määräily, alistaminen ja painostaminen, mutta eivät määritelleet niitä kiusaamiseksi. Samoja asioita siis kuvaillaan vallankäyttönä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, mutta kiusaamisena vanhemmilla lapsilla. Herää kysymys: missä menee raja vallankäytön ja kiusaamisen välillä? Systemaattista, toistuvaa ja tahallista vallan väärinkäyttämistä voidaan kuvata kiusaamisena (Smith & Sharp, 1994, 2). Neitolan (2010, 224) tutkimuksen mukaan kiusaamisen havaitseminen ja sen ymmärtäminen ovat hyvin vaikeaa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstölle. Tässäkin tutkimuksessa kiusaaminen tai vallankäytössä oleva kiusaamisen mahdollisuus mainittiin suoraan vain muutamissa lastentarhanopettajien vastauksissa. Tämä herättää pohtimaan, kuinka haasteellista vallankäytössä piilevien kiusaamisen elementtien havaitseminen ja ymmärtäminen on lastentarhanopettajille, jos itse kiusaamisenkin havaitseminen on vaikeaa. Kiusaamistilanteiden ennaltaehkäiseminen mahdollistuu, kun ilmiö ja sitä edeltävät tapahtumat pystytään tunnistamaan, ja siten vaikuttamaan niihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Huuki, 2016, 6–7).

Kiusaamisen mahdollisuus vallankäytössä on otettava vakavasti. Kiusaamisella on vakavia ja kauaskantoisia vaikutuksia pitkän ajan päähän yksilön elämässä (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, 1; Aho & Laine, 2002, 226–227). Se on suuri riski lapsen normaalille kasvulle ja kehitykselle (Repo, 2013, 14). Mitä aiemmin kiusaamiseen puututaan, sitä tehokkaampia tulokset ovat. Kiusaaminen ja muut vertaissuhteiden ongelmat eivät siis välttämättä jatku pitkälle lapsen koulutaipaleelle, mikäli niihin voidaan vaikuttaa varhaiskasvatuksessa. (Repo, 2013, 14–15.) Tästä syystä jo varhaiskasvatuksessa tulisi aloittaa kiusaamisen ennaltaehkäisy (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, 1). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 1) kuvataan seuraavasti: ”Varhaiskasvatuksessa ei sallita kiusaamista, väkivaltaa eikä häirintää. Kiusaaminen tunnistetaan, siihen puututaan ja sitä ehkäistään tietoisesti ja suunnitelmallisesti.” Vallankäytöstä on siis osattava tunnistaa kiusaamisen mahdollisuus ja kiusaamisen elementit, jotta niihin voidaan puuttua ennen kuin ne yltyvät kiusaamiseksi. Nouseekin kysymys: kuinka tehokkaasti negatiiviseen vallankäyttöön puuttumalla voitaisiin mahdollisesti ennaltaehkäistä kiusaamista?

Lastentarhanopettajan ammatilliset resurssit ja itsensä kehittäminen

Lastentarhanopettajien välillä oli eroja siinä, kuinka he kokivat itsensä ja ammatillisten resurssiensa kehittämisen. Mistä johtuu, että toiset lastentarhanopettajat kokivat tarvitsevansa jatkuvaa itsensä kehittämistä ja uutta tietoa, kun taas toiset lastentarhanopettajat kokivat jo omaavansa tarpeeksi ammatillisia resursseja? Voivatko esimerkiksi koulutustausta, koulutuksen ajankohta ja työkokemuksen määrä olla vaikuttavia tekijöitä vastausten eroavaisuuksien taustalla? Toisaalta voivatko eroavaisuudet johtua siitä, että lastentarhanopettajat suhtautuvat työhönsä, mukaan lukien itsensä kehittämiseen, omalla tavallaan perustuen henkilökohtaiseen motivaatioon ja tavoitteisiin. Esimerkiksi Karilan (1998, 57) tutkimuksessa lastentarhanopettajat hahmottivat työnsä kahdella eri tavalla. Toiset ajattelivat sen olevan rutiininomaista käytännön työtä, kun taas osa mielsi sen luovuutta ja jatkuvaa kehittämistä vaativaksi toiminnaksi (Karila, 1998, 57). Sobkinin ja Adamcukin (2015) tutkimuksessa korkeamman koulutuksen saaneet opettajat keskittyivät enemmän itsensä kehittämiseen, kun taas alemman koulutuksen saaneet opettajat keskittyivät toteuttamaan työn ulkoisia vaatimuksia rutiininomaisesti. Kuitenkin korkeasta koulutuksesta ja pitkästä työkokemuksesta huolimatta osa työskentelee rutiininomaisesti, kun osa taas kehittyi työssään asiantuntijana (Tynjälä, 2002, 160).

Henkilökohtainen asenne työtä kohtaan, esimerkiksi luonne, periaatteet ja kiinnostuksen kohteet, vaikuttavat asiantuntijuuden kehittymiseen (Happo, Määttä & Uusiautti, 2012). Myös valmius muutokseen ja uuden oppimiseen tukevat yksilöiden kehittymistä (Hytönen, 2007, 219). Jotta opettaja olisi pätevä asiantuntija omalla alallaan, vaaditaan työssä nykyään jatkuvaa oppimista ja itsensä kehittämistä (Maaranen, 2009, 362; Rouvinen, 2007, 78). Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden säilyttämiseksi on syytä huolehtia, että oma osaaminen on aina ajan tasalla. Tämä on keskeistä, jotta kykenee huolehtimaan työhön liittyvistä vastuistaan ja velvoitteistaan asiantuntijalta edellytettävällä tavalla. Voiko asiantuntija tämän perusteella koskaan sanoa omaavansa tarpeeksi resursseja, tai että itsensä kehittämiselle ei olisi tarvetta?

Lainsäädännön ja yhteiskunnan vaikutus vallankäyttöön

Tutkimuksessa tuli esille lainsäädännön vaikutus lasten väliseen vallankäyttöön subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisen sekä henkilöstön ja lasten välisen suhdeluvun kasvattamisen osalta. Nykyisessä varhaiskasvatuslaissa (L 540/2018) säädetään, että lapsella

on oikeus varhaiskasvatukseen 20 tuntia viikossa. Kuitenkin, jos lapsen huoltajat esimerkiksi opiskelevat, työskentelevät kokoaikaisesti, tai kokopäiväinen varhaiskasvatus on lapsen kehityksen tai edun kannalta välttämätöntä, on lapsella silloin oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen. (L 540/2018, 12 §.) Tässä tutkimuksessa subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisella koettiin olevan vaikutusta kavereiden saamiseen ja kaveriporukoihin pääsemiseen. Lapsen ei ole aina helppo päästä mukaan leikkiryhmään varsinkaan, jos ryhmä on vakiintunut (Kalliala, 1999, 181). Vakiintuneisiin suhteisiin vaikuttaminen on haasteellista, mutta vasta muodostumisvaiheessa oleviin ystävyyssuhteisiin voidaan vaikuttaa. Tämä on tärkeää, jotta kukaan ei jäisi ryhmän ulkopuolelle. (Parrila & Alila, 2011, 163.) Mikäli lapsi jää ryhmän ulkopuolelle, se uhkaa hänen kokonaisvaltaista kehitystään (Keltikangas-Järvinen, 2010, 192).

Päiväkodissa lasten sosiaalinen elämä on vilkasta ja ryhmien pysyvyys on kontekstisidonnaista (Lehtinen, 2003, 82). Esimerkiksi silloin kun lapsi tulee ryhmään kesken toimintakauden, osallistuu toimintaan osa-aikaisesti tai on pitkään poissa, on ystävyyssuhteisiin kiinnitettävä erityistä huomiota (Parrila & Alila, 2011, 163). Lapset joutuvat jatkuvasti muodostamaan uusia kontakteja ja suhteita uusien lasten kanssa (Lehtinen, 2003, 82). Subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen herättää ajatuksia, sillä lapsen osa-aikaisella varhaiskasvatukseen osallistumisella voi olla mittavia oheisvaikutuksia, kuten ongelmat vertaissuhteissa. YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (2. artikla, 1989) sanotaan, että lasta tulee suojella kaikenlaiselta syrjinnältä ja rangaistuksilta, jotka perustuvat esimerkiksi hänen vanhempiansa asemaan, toimintaan, mielipiteisiin tai vakaumuksiin. Varhaiskasvatuslain ja YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen välillä on siis ristiriita koskien lasten tasa-arvoista oikeutta varhaiskasvatukseen, sillä vastoin YK:n lapsen oikeuksien sopimusta varhaiskasvatuslaissa vanhemman asemalla tai toiminnalla on vaikutusta lapseen. Koska valtakunnalliset ja kunnalliset linjaukset voivat heikentää lapsen etua osallistua varhaiskasvatukseen, mahdollisuudet myös vertaissuhteissa toimimiseen sekä vuorovaikutus- ja vallankäyttötaitojen harjoitteluun ovat heikot.

Suurten ryhmäkokojen sekä henkilöstön ja lasten välisen suhdeluvun epätasapainoisuuden nähtiin lisäävän vallankäyttöä merkittävästi. Karilan (2016, 27) mukaan aikuiselle jää sitä vähemmän aikaa keskittyä lasten yksilöllisen kehityksen ja oppimisen havainnointiin ja ohjaamiseen, mitä enemmän lapsia on suhteessa aikuisiin. Ammattilaisilta kuitenkin edellytetään näitä asioita jo lainsäädäntötasolla (Karila, 2016, 27). Puutteet arjessa, jotka liittyvät esimerkiksi ryhmäkokoon ja henkilöstötiheyteen, uhkaavat varhaispedagogiikan

toteutumisen laatua (Happo, 2006, 109–110). Esimerkiksi suuret ryhmäkoot vaikeuttavat lapsiryhmän havainnointia ja näin ollen se vaikuttaa myös muun työn tekemiseen.

Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta koskevassa väitöstutkimuksessa tuli ilmi, että suurten ryhmäkokojen vuoksi lasten voi olla vaikea saada yhteyttä toiseen ihmiseen, tulla kuulluksi ja huomatuksi; lapsen on sitä vaikeampi saada kontaktia aikuiseen, mitä enemmän lapsia on paikalla. Suuressa ryhmässä aikuisen mahdollisuudet huomata lapsen aloitteita vuorovaikutukseen heikkenevät. (Holkeri-Rinkinen, 2009, 214, 217; ks. Suhonen, 2009.) Sosiaalisissa ryhmissä on aina valtasuhteita, mutta esimerkiksi ryhmän koko vaikuttaa näihin suhteisiin (Smith & Sharp, 1994, 2).

Lapsen sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden hallintakyky ylittyy helposti, vaikka ryhmä ei olisikaan kovin suuri. ” Kun lasten lukumäärä lisääntyy lineaarisesti, niin kontaktien määrä lisääntyy eksponentiaalisesti.” (Keltikangas-Järvinen, 2010, 215.) Tästä syystä runsas ihmissuhdeverkosto ei ole aina lapselle välttämättä hyvästä (Holkeri-Rinkinen, 2009, 217). Liian suurikokoinen lapsiryhmä lisää lasten aggressiivisuutta ja epäotollisessa kehitysvaiheessa saattaa estää lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen (Keltikangas-Järvinen, 2010, 192, 215–216). Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat siihen, kuinka varhaiskasvatus toteutuu (Happo, 2006, 110). Näin ollen yhteiskunnalliset päätökset, kuten henkilöstön ja lasten välisen suhdeluvun kasvattaminen, määrittävät sekä tätä hetkeä että lapsen myöhempää elämää.

Varhaiskasvatuksen asema yhteiskunnassa

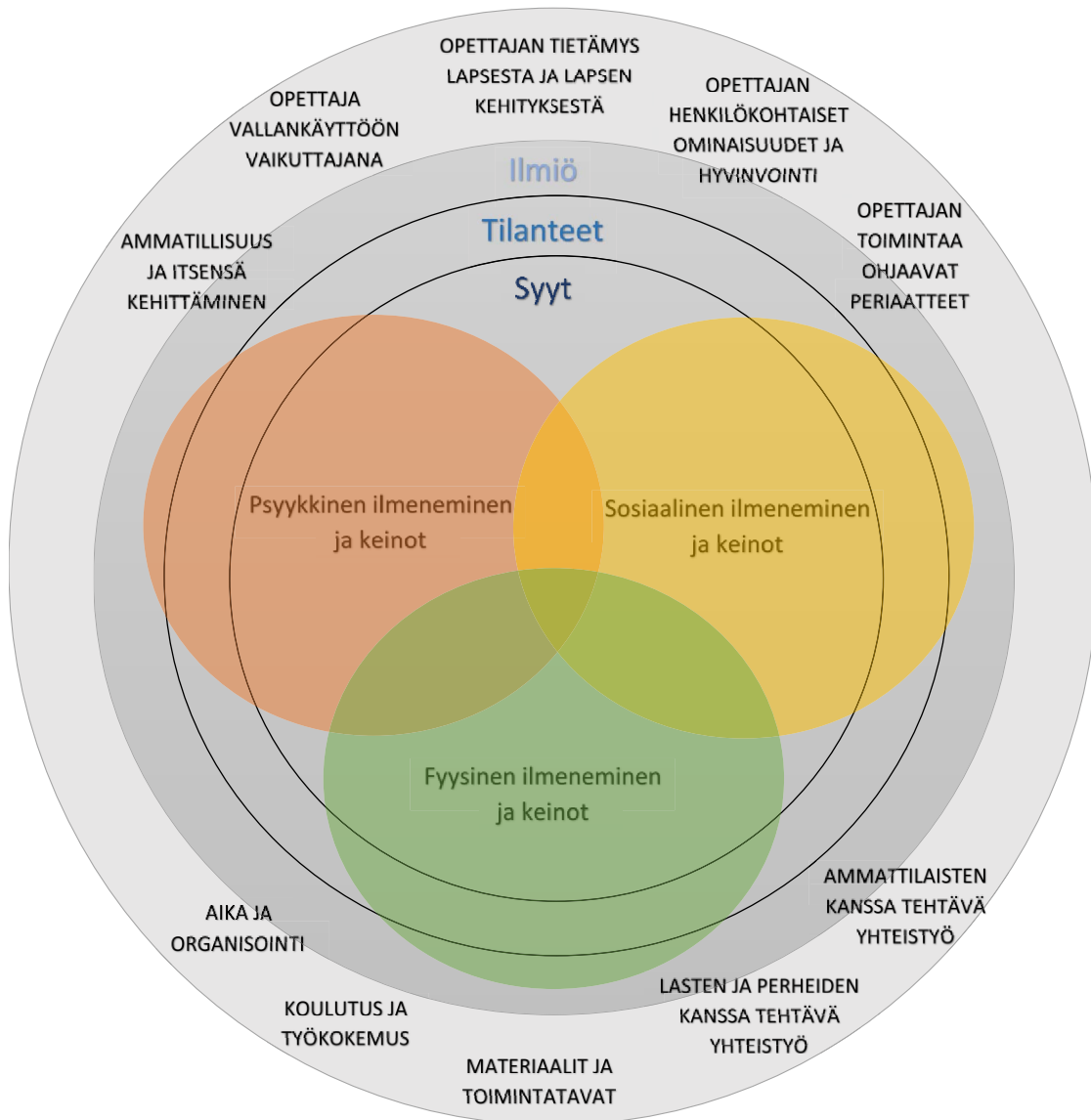
Heikennetyt resurssoinnit vaikuttavat varhaiskasvatukseen monin tavoin. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen arkeen vaikuttavina tekijöinä tuli ilmi esimerkiksi riittämätön aika ja organisointi. Voidaanko ajatella, että ajan riittämättömyys ja haasteet organisoinnissa aiheuttavat kiirettä, joka taas johtuu heikennetyistä resurssoinneista? Esimerkiksi suurennnetun henkilöstön ja lasten välisen suhdeluvun myötä lapsia on päiväkotiryhmissä yhä enemmän, ja subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisen myötä varhaiskasvatusarjen järjestäminen jokaisen lapsen edun mukaisesti voi olla haasteellista. Konfliktien ja negatiivisen vuorovaikutuksen riski kasvaa päiväkodin kiireen keskellä (Parrila & Alila, 2011, 162).

Viime aikoina kasvatuksen ja koulutuksen saralla on tehty paljon budjettileikkauksia (Apple, 2013, 1, 18). Tulostavasti, kilpailuhenkisyys ja jatkuvat muutokset ovat läsnä varhaiskasvatustyössä (Ylitapio-Mäntylä, 2009, 188). Myös Hapon (2006, 110) mukaan

varhaiskasvatukseen resurssointia on kuvattu vähäisenä. Apple (2013, 1, 18) on pohtinut, arvostetaanko koulutusta ja kasvatusta osana yhteiskunnan rakentamista ja uusintamista. Kuten tämäkin tutkimus on osoittanut, on kasvatuksella merkittävä rooli esimerkiksi lapsen vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien taitojen, kuten vallankäyttötaitojen, tukemisessa ja negatiivisen vallankäytön vähentämisessä? Mistä siis johtuu, että varhaiskasvatuksen arvostus on alhaista, ja että siihen ei haluta yhteiskunnan taholta resursoida riittävästi? Kuinka voidaan taata, että lapsen etu, vuorovaikutus ja siihen liittyvät taidot, sekä negatiivisen vallankäytön vähentäminen onnistuvat nykyisillä resursseilla? Varhaiskasvatuksen arvostus näkyy resursoinnissa, ja resurssointi vaikuttaa suoraan lapseen.

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta on luotu kuvio, jossa tuloksia tarkastellaan laajempänä, syvällisempänä kokonaisuutena. Kuviosta 1 käy ilmi tutkimustulosten kahden eri näkökulman merkittävä yhteys toisiinsa. Niiden välisiä syy-seuraussuhteita esitellään seuraavaksi.



Kuvio 1. Vallankäytön kehä (Laurila & Oja 2018)

Vallankäytön kehä rakentuu viidestä tasosta. Kehän keskellä on ensimmäinen taso, joka koostuu kolmesta erillisestä osiosta: vallan psyykkisestä, sosiaalisesta ja fyysisestä ilmenemisestä ja keinoista. Tämä taso kuvaa lasten välisen vallankäytön ilmenemisen monimuotoisuutta ja sitä nimitetään *vallan esiintymisen ytimeksi*. Toinen taso muodostuu

syistä, kolmas taso tilanteista ja neljäs taso ilmiöstä. Nämä tasot kuvaavat lasten välisen vallankäytön kontekstia ja niitä yhdessä nimitetään *vallan kontekstirenkaiksi*. Viides taso kuvaa lastentarhanopettajan ammatillisia resursseja. Tätä tasoa nimitetään *lastentarhanopettajan vaikuttamisen kehäksi*.

Vallan esiintymisen ydin eli psyykkinen, sosiaalinen ja fyysinen ilmeneminen ja keinot ovat osaltaan päällekkäisiä, sillä tutkimusaineiston perusteella useimmissa vallankäytön ilmenemistilanteissa nämä kaikki kolme aspektia olivat läsnä, mutta ne painottuivat eri suhteessa. Tutkimuksessa tuli ilmi esimerkiksi lelujen jakaminen, jossa kaikki kolme näkökulmaa tulivat esiin. Konkreettisesti lelujen jakaminen näkyy fyysisesti. Lelujen jakaminen valitsemilleen lapsille taas näkyy sosiaalisesti, ja voi aiheuttaa muutoksia esimerkiksi ryhmähierarkiassa tai lapsen statuksessa. Lisäksi, kun lelut jaetaan vain tietyille lapsille, voidaan samalla vaikuttaa heihin psyykkisesti. Lelun saavat lapset voivat vaikuttaa saamastaan lelusta positiivisesti tai negatiivisesti riippuen muun muassa sen mukaan, onko lelu mieluinen. Toisaalta ilman lelua jääneet lapset voivat kokea esimerkiksi psyykkistä pahaa oloa tai syrjintää.

Vallankäytön konteksti vaikuttaa siihen, millaisena ja miten vallankäyttö näyttäytyy. Tässä tutkimuksessa vallankäytön kontekstin muodostavat *vallan kontekstirenkaat* eli vallankäytön syyt, tilanteet ja ilmiön eri osatekijät. Syiden osalta esimerkiksi vallankäyttämisen tuoma nautinto tai lainsäädännölliset syyt luovat omanlaisensa olosuhteet vallankäytölle. Tilanteiden osalta taas esimerkiksi lasten väliset keskustelutilanteet tai sellaiset tilanteet, joita aikuinen ei huomaa antavat vallankäytölle tietynlaiset puitteet. Ilmiön osalta esimerkiksi vallankäytön suotuisa tai epäsuotuisa luonne tai sen näkyvyys ovat osa vallankäytön olosuhteita. Kontekstirenkaat pitävät sisällään siis hyvin monia erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat vallankäyttöön. On kontekstisidonnaista, kuinka vallankäyttö näyttäytyy.

Lastentarhanopettajan vaikuttamisen kehällä eli ammatillisilla resursseilla on merkittävä vaikutus lasten väliseen vallankäyttöön. Ammatilliset resurssit vaikuttavat siihen, kuinka lastentarhanopettaja pystyy tunnistamaan ja kohtaamaan lasten välistä vallankäyttöä ja vaikuttamaan siihen. Esimerkiksi tietämys lapsesta ja lapsen kehityksestä tai opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja hyvinvointi vaikuttavat lastentarhanopettajan mahdollisuuksiin vallankäyttöön vaikuttamisen taustalla. Ammatilliset resurssit ohjaavat lastentarhanopettajan toimintaa johonkin suuntaan; huomaako lastentarhanopettaja vallankäyttöä, kykeneekö hän vaikuttamaan siihen, millä tavoilla ja miksi? Ammatillisten

resurssien osana taustaresurssit luovat pohjan sille, miten muita ammatillisia resursseja, kuten henkilökohtaisia ja ammatillisia ominaisuuksia, voidaan hyödyntää. Yhdessä kaikki ammatilliset resurssit luovat edellytyksiä ja rajoituksia vaikuttaa lasten väliseen vallankäyttöön arjessa. Esimerkiksi vaikka lastentarhanopettajalla olisi kattavasti tietämystä aiheesta, voi vallankäyttöön vaikuttaminen heikentyä muun muassa riittämättömän ajan vuoksi. Toisaalta jo kertynyt koulutus ja työkokemus toimivat lastentarhanopettajan ammatillisten resurssien pohjana ja lisääntyvä työkokemus sekä mahdollinen lisäkoulutus kerryttävät taustaresursseja entisestään. Taustaresurssit joko antavat lisää, tai vastaavasti rajoittavat, lastentarhanopettajan muita ammatillisia resursseja, joilla edelleen pystytään vaikuttamaan lasten väliseen vallankäyttöön.

Lasten välinen vallankäyttö on monimuotoinen ilmiö. Vallankäytön esiintymisen ydin eli psyykkinen, sosiaalinen ja fyysinen ilmeneminen ja keinot ovat keskenään limittäisiä, ja vaikuttavat kaikille kontekstirenkaille. Vallankäyttö tapahtuu siis aina jostakin syystä, jossakin tilanteessa ja vallankäytön ilmiön eri tekijät vaikuttavat vallankäytön ilmenemiseen. Vallankäytön havaitseminen, sen ymmärtäminen ja siihen vaikuttaminen on siis äärimmäisen haastavaa. Siksi lastentarhanopettajan vaikuttamisen kehä, eli ammatilliset resurssit, ovat suuressa roolissa siinä, kuinka lastentarhanopettaja kykenee vaikuttamaan lasten väliseen vallankäyttöön.

9.1 Jatkotutkimuskysymykset

Tuoretta tutkimusta pienten lasten välisestä vallankäytöstä ei ole tehty kovin paljon. Kuten tutkimuksessa tuli ilmi, lasten välisellä vallankäytöllä voi olla mittavia seurauksia. Tästä syystä varhaiskasvatusikäisten lasten välistä vallankäyttöä olisi syytä tutkia lisää eri näkökulmista. Kun aiheesta saadaan lisää tutkimusta, saadaan lisää tietoa ja näin ollen tähän tärkeään aiheeseen voidaan kiinnittää enemmän huomiota ja ennaltaehkäistä paremmin vallankäytön negatiivisia vaikutuksia. Ensimmäinen mahdollinen lisätutkimusnäkökulma olisi tutkia vallankäyttöä pitkittäistutkimuksena ja saada selville, millaisia vaikutuksia vallankäytöllä voi olla ihmisen elämässä pidemmällä aikavälillä.

Toinen mahdollinen lisätutkimusnäkökulma olisi tutkia vallankäyttöä havainnoimalla sitä tutkijan näkökulmasta. Vallankäyttöön perehtyneillä tutkijoilla ja tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä voi olla erilaisia näkemyksiä tutkittavasta aiheesta heidän omiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa pohjautuen. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien

näkökulma lasten välisestä vallankäytöstä oli pääsääntöisesti hyvin negatiivinen, mikä taas teorian valossa ei ole ainoa totuus. Lasten välisestä vallankäytöstä voisi tulla esiin erilaisia näkökulmia riippuen siitä, kenen näkökulmasta aihetta tutkitaan.

Kolmas mahdollinen lisätutkimusnäkökulma olisi positiivisuuden ja negatiivisuuden näkeminen varhaiskasvatuksen arjessa. Tässä tutkimuksessa vallankäytön positiivinen luonne jäi vain pieneen rooliin. Olisi siis mielenkiintoista tutkia, missä suhteessa erinäisten asioiden, ei ainoastaan vallankäytön, positiivisuus ja negatiivisuus näyttäytyvät varhaiskasvatuksen arjessa yleisesti. Kiinnittävätkö lastentarhanopettajat enemmän huomiota näihin ääripäihin vai ainoastaan toiseen näistä, ja miksi näin tapahtuu?

Neljäs mahdollinen lisätutkimusnäkökulma olisi lastentarhanopettajien ammatilliset resurssit. Aiemmin tätä aihetta on tutkittu pienempinä osa-alueinaan esimerkiksi lastentarhanopettajien ammatillisen osaamisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa taas on tutkittu useita lastentarhanopettajien työhön vaikuttavia tekijöitä, osaamista ja voimavaroja, joita kokonaisuudessaan on nimitetty ammatillisiksi resursseiksi. Ammatillisia resursseja olisi mielenkiintoista tutkia lisää laajempänä kokonaisuutena, sillä tässäkin tutkimuksessa ilmeni, että niillä on merkittävä vaikutus lastentarhanopettajan työssä toimimisen mahdollisuuksiin. Aiheen merkittävyyttä perustelee siis se, että tällaista kokonaisnäkökulmaa ei ole ennen tätä tutkimusta tutkittu.

10 Tutkimuksen arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavasta ilmiöstä ja ilmiön tulkinnasta, mitkä liittyvät erottamattomasti ihmismieleen ja subjektiivisuuteen (Leung, 2015, 324). Varhaiskasvatuksen laadullinen tutkimus on haastavaa, sillä siinä ollaan tekemisissä yhteisön, ajoittain monimutkaisenkin sosiaalisen maailman kanssa (Edwards, 2001, 117). Hyvässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavien omaakin ymmärrystä syvällisemmin (Roberts, Priest & Traynor, 2006, 44). Erityisesti kasvatuksen kontekstissa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa nousee usein esiin eettisiä kysymyksiä liittyen ihmisten tutkimiseen (Dooley, Moore & Vallejo, 2017, 351).

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Sosiaalisen tutkimuksen etiikalla tarkoitetaan sitä, mitä tutkijoiden pitäisi tai ei pitäisi tehdä tutkijoina ja kuinka näistä asioista päätetään (Hammersley & Traianou, 2012). Tieteen ja tutkimuksen etiikka tarkoittaa eettistä pohdintaa liittyen tutkimuksen tekemisen eri vaiheisiin tai tutkimuskohteen erityislaatuun (Pietarinen & Launis, 2002, 46). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen on oltava luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Etiikan ei kuitenkaan pitäisi rajoittaa koskemaan vain esimerkiksi hyvää tieteellistä käytäntöä vaan sen tulisi olla syvällisempi prosessi (Pietarinen & Launis, 2002, 46). Eettiset kysymykset ovat kiinteä osa koko tutkimustyötä (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 52). Tutkimuksen tekemisessä tulee olla huolellinen ja toimia rehellisesti, koska nämä asiat kuuluvat hyvän tieteellisen käytännön toteuttamiseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tutkimuksen eettinen kestävyys on osa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 127).

Tutkimuksen perustehtävä on luotettavan informaation tuottaminen, välittäminen ja käyttäminen. Luotettavuus taas perustuu asian kriittiseen perusteluun. (Pietarinen, 2002, 59.) Yksi tiedon määritelmistä onkin, että tiedon tulee olla perusteltua (Niiniluoto, 2002, 30). Lisäksi tiedon tuottamiseen kuuluu aina moraalinen vastuu tutkimukseen osallistujia kohtaan (Ryen, 2016, 42). Tutkijalla on velvollisuus huomioda, että tutkittavat eivät joudu tutkimuksessa hyväksikäytetyksi, tutkittavilla on mahdollisuus vapaaehtoisuuteen ja että tutkija lopulta julkaisee tutkimuksensa (Cannold, 2001, 191).

Tieteessä ja tutkimuksessa erilaiset arvot ohjaavat tutkimuksen tekoa. Esimerkiksi taloudelliset, poliittiset, sosiaaliset ja eettiset arvot ohjaavat tiedettä ja tutkimusta johonkin suuntaan: mitä tutkitaan, miksi ja miten. (Gylling, 2002, 70–72.) Tutkimuksen aiheen määrittelyyn liittyy laajempia kysymyksiä, jotka liittyvät juuri kyseiseen tieteenalaan. Näitä ovat esimerkiksi arvoihin ja tavoitteisiin liittyvät kysymykset. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 129–130.) Tätä tutkimusta ovat ohjanneet arvot ja tavoitteet, jotka liittyvät varhaiskasvatusalan mielenkiintoihin ja merkittäviin kysymyksiin, kuten lapsuuteen itseisarvona, lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä lasten vertaissuhteisiin ja vuorovaikutukseen. Tutkimusta ovat ohjanneet myös yleiset tutkimuksen tekemistä koskevat eettiset arvot, ja tutkimuskohteen erityislaatu on huomioitu kaikissa eettisissä valinnoissa. Omat henkilökohtaiset arvot, jotka voisivat vaikuttaa tutkimustuloksiin, on pyritty tiedostamaan ja jättämään tutkimuksen tekemisen ulkopuolelle.

Luotettavuuden näkökulmasta on huomioitava tutkijan oma rooli tutkimuksessa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaan yleisesti hyväksytty tausta-ajatus on, että teoreettinen tieto on ohjannut tutkijan havaintoja ja ajatuksia esimerkiksi koskien valittua tutkimusaihetta tai käytettyjä käsitteitä. Tutkijan objektiivisuuteen voivat vaikuttaa monet henkilökohtaiset tekijät esimerkiksi ikä, sukupuoli tai kansalaisuus. On siis hyvä pohtia, voiko tutkija edetä tutkimuksen analysoinnissa täysin aineiston pohjalta ilman tutkijan henkilökohtaisten ennakkoluulojen vaikutusta tutkimukseen. Kuitenkin objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen on pyrittävä ja näitä mahdollisia vaikuttavia tekijöitä pohdittava tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96, 136.)

Jokainen ihminen, myös tutkijat, hahmottavat maailman omalla tavallaan, oman maailmankuvansa perusteella. On siis mahdotonta tehdä tutkimusta irrallaan mihinkään maailmakuvan kuulumattomasti. Tutkijan olisi säilytettävä avoin mieli erilaisia maailmankuvia ja näkökulmia kohtaan tutkimusta tehdessään. (Hughes, 2001, 32.) Tutkimuksen tekemisen peruseriaatteen, eettisyys ja luotettavuus, ovat olleet läsnä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Luotettavuutta arvioitaessa on hyödynnetty Tuomen ja Sarajärven laatimaa luotettavuuden arvioinnin ohjeistusta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Tutkimuksen eteneminen luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta

Tutkimuksen teon alkuvaiheessa on pohdittu aiheen ja kohderyhmän rajausta, sekä tutkimuskysymysten asettelua. Kun valitaan tutkimusaihetta, on syytä pohtia, onko aihe yhteiskunnallisesti merkittävä ja hyödyllinen (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 54).

Tutkittavasta aiheesta on keskusteltu tutkimuksen tutkijoiden kesken, jotta henkilökohtaiset käsitykset tiedostettaisiin paremmin. Tämä on tärkeää objektiivisuuden säilymisen kannalta.

Eettisyys ja luotettavuus otettiin tutkimuksen tekemisessä konkreettisesti huomioon esimerkiksi siten, että tutkimusluvan hankkimisen jälkeen päiväkodin johtajille annettiin tarpeelliset tiedot tutkimuksesta. Tällä haluttiin varmistaa, että lastentarhanopettajat saavat tarpeeksi tietoa päättääkseen tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksen kohteilla on oikeus tietää tutkimuksen luonteesta ja siitä, että he ovat tutkimuskohteita; heillä on myös oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa (Ryen, 2016, 32). Lisäksi konkreettinen eettisyys- ja luotettavuusnäkökulma oli kyselylomakkeen kysymysten suunnittelu. Siinä kiinnitettiin paljon huomiota esimerkiksi kielellisiin ilmauksiin, jopa yksittäisiin sanoihin, jotta kysymyksenasettelu olisi mahdollisimman neutraali eikä ohjaisi vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla.

Tutkimusaineiston keräys toteutettiin Webropol-työkalua hyödyntäen, minkä etuna oli, että kaikkien vastaajien vastaukset voitiin nähdä yhtä aikaa kunkin kysymyksen alla. Näin vastaajien taustatietoja ei liitetty vastauksiin, joten ne eivät vaikuttaneet aineiston tulkintaan. Myös vastaajien anonymiteetti säilytettiin läpi tutkimuksen. Anonyymiudella ylläpidetään ihmisten yksityisyyttä (Hammersley & Traianou, 2012). Tutkimusaineisto on ollut vain tämän tutkimuksen tutkijoiden käytössä.

Aineiston keräyksen jälkeen perehdyttiin aineistoon ja sitä ryhdyttiin luokittelemaan. Tutkimuksessa vuoroteltiin kerätyn aineiston analysoinnin ja teorian perehtymisen välillä. Tutkimusaiheen yleiskuvan hahmottamisen vuoksi on tärkeää perehtyä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen jo varhain (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 96). Tutkimuksessa on pyritty käyttämään vain ensisijaisia lähteitä valiten ne kriittisesti. Tavoitteena on ollut hyödyntää mahdollisimman uutta ja validia tietoa, pääosin alan tutkimuksia. Teoriaa lukemalla ymmärrys ilmiöstä kasvoi ja tutkimusaineistoa voitiin ymmärtää totuudenmukaisemmin. Tutkimusprosessin aikana nämä kaksi osa-aluetta rakentuivat vuorotellen. Jatkuva oman tietämyksen ja ymmärryksen kehittäminen teorian avulla auttoi siis ymmärtämään aineistoa paremmin.

Aineistoa on pyritty analysoimaan siten, että se, mitä vastaaja on vastatessaan tarkoittanut, säilyisi mahdollisimman totuudenmukaisena läpi analyysiprosessin. Tiedon totuudellisuus ja objektiivisuus ovat usein esillä puhuttaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134). Analyysivaiheessa tutkijoiden omiin tulkintoihin on suhtauduttu

kriittisesti pyrkien aidosti ymmärtämään vastauksen syvintä olemusta ja välttämään väärinymmärryksiä. Tutkijan on jatkuvasti pidettävä mielessä, mikä on tutkimuksen kannalta olennaista, ja löydettävä erilaisia mahdollisuuksia ja selityksiä aineistosta (Siraj-Blachford & Siraj-Blachford, 2001, 154). Johtopäätöksissä on keskitytty tuomaan esille olennaisimmat asiat ja tarkastelemaan niitä laajemmassa mittakaavassa. Lisäksi läpi tutkimuksen on kirjattu ylös arviointia omasta tekemisestä, jotta pohdinta olisi mahdollisimman kriittistä ja läpinäkyvää.

Tutkijoina koemme, että tutkijoilla on eettinen velvollisuus kyseenalaistaa omia valintojaan. Kyseenalaistaminen ja arviointi ovat olleet tiivis osa tutkimuksen tekemistä. Itsereflektion oppiminen on osa tutkijuutta (Grieshaber, 2001, 145) ja reflektointi auttaa ymmärtämään, mikä on tutkijan oma rooli tutkimuksessa (Edwards, 2001, 123). Tässä tutkimuksessa edettiin aina pari askelta eteenpäin, minkä jälkeen pysähdyttiin kyseenalaistamaan ja pohtimaan jo tehtyjä valintoja. Kriittisen pohdinnan tuloksena ilmeni epäkohtia, joista syntyi kriisi. Silloin yleensä palattiin hieman taaksepäin ideoimaan, työstämään ja haastamaan omaa ajattelua. Uusien huomioiden pohjalta tutkimusta kehitettiin paremmaksi. Pitkäjänteisen ja monipuolisen keskustelun kautta ymmärrys tutkittavasta asiasta ja uudenlaisista näkökulmista laajeni, ja tämän johdosta päästiin ratkaisuun ja etenemään tutkimuksessa. Koko tutkimusprosessin ajan toimintaa ja valintoja on perusteltu systemaattisesti. Tämän kaiken pohjalta tutkimuksen tuloksena luotiin uutta.

Tutkimuksen haasteet ja voimavarat

Ennen tutkimusta ja tutkimuksen edetessä on käyty paljon pohdintaa aineistonkeruutavasta: kysely vai haastattelu? Tässä tutkimuksessa päädyttiin kyselytutkimukseen, koska haluttiin saada useita vastauksia, ja että vastaajat saavat rauhassa vastata kysymyksiin asioita itsenäisesti pohtien. Se, että kyselytutkimuksella saatiin useita vastauksia, osoittautui tämän aineistonkeruutavan vahvuudeksi. Koska tutkimukseen osallistui useita lastentarhanopettajia, esiin saatiin muutamia vain harvakseltaan esiintyneitä näkökulmia. Nämä olisivat voineet jäädä puuttumaan jollakin toisella aineistonkeruutavalla, kuten haastattelulla.

Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu olisi tuonut omat rajoituksensa siihen, kuinka montaa henkilöä olisi voitu haastatella. Tämä olisi mahdollisesti vaikuttanut näkökulmien monipuolisuuteen, sillä otanta olisi ollut suppeampi. Haastattelussa olisi kuitenkin ollut mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä haastattelijoiden ja haastateltavien kesken esimerkiksi kysymysten asettelusta tai vastausten merkityksistä. Kyselytutkimuksen haasteita

ovat esimerkiksi vastaajien mahdollinen vastauskato tai se, ovatko vastaajat vastanneet huolellisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 182). Tässä tutkimuksessa vastaajat vastasivat kysymyksiin laajasti ja monipuolisesti. Kyselytutkimuksessa avoimet kysymykset ovat hyvä keino kerätä suuri määrä laadullista aineistoa (Siraj-Blachford & Siraj-Blachford, 2001, 154).

Tutkijoilla oli halu aidosti ymmärtää aineistoa, mutta haasteena oli sen ajoittaiset tulkintamahdollisuudet. Aineistoa ei haluttu tulkita vain ensimmäisellä mieleen tulleella vaihtoehdolla vaan erilaisista tulkintavaihtoehdoista keskusteltiin tutkijoiden kesken pitkään. Syynä tähän tulkintahaasteeseen oli mahdollisesti esimerkiksi kysymyslomakkeen kysymyksenasettelu. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman tarkoiksi säilyttäen silti mahdollisuuden monipuoliseen vastaamiseen. Kuitenkin kyselylomakkeen kysymykset olivat jääneet osaltaan liian avoimiksi, mistä syystä myös vastaukset olivat laajoja. Vastausten totuudenmukaiseen tulkintaan kiinnitettiin erityistä huomiota. Laadullinen tutkimus vaatiikin tutkijalta jatkuvaa avoimuutta tutkimuksesta nousevia uusia tulkintoja kohtaan (Edwards, 2001, 117).

Tämän tutkimuksen edetessä on pohdittu myös analyysimenetelmän vahvuuksia ja haasteita. Sisällönanalyysi menetelmänä oli selkeä ja johdonmukainen, mutta toisaalta sen analyysiprosessi oli hyvin mekaaninen. Tästä syystä aineistoa käsiteltäessä on täytynyt erityisesti kiinnittää huomiota siihen, että kaikki aineistosta ilmi tulleet asiat ovat säilyneet tulososioon saakka eikä asioita ole jäänyt huomiotta. Onko kuitenkin mahdollista, että kaikki näkökulmat ja ulottuvuudet eivät tulleet huomioiduiksi sisällönanalyysin analyysiprosessin mekaanisuuden vuoksi? Sisällönanalyysi on saanut kritiikkiä siitä, että usein analyysin avulla saatu aineiston järjestely esitetään tutkimuksen tuloksina, vaikka kyse onkin vain aineiston analysointiprosessista (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 103). Tämä näkökulma on huomioitu analyysivaiheessa tuloksia, johtopäätöksiä ja pohdintaa muodostettaessa. Mikäli johtopäätökset ovat niukkoja, jää tutkimus keskeneräiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 103).

Tätä tutkimusta tehdessä on täytynyt huomioida erityisiä näkökulmia juuri tämän aiheen tutkimiseen liittyen. Koska aihe sivuaa vallankäytön ilmiön positiivisuutta ja negatiivisuutta, tekee se tutkimusaiheesta osaltaan arkaluonteisen. Jo itsessään sen syvällinen pohtiminen, voiko asioita jakaa karkeasti positiiviseen ja negatiiviseen, on ollut läsnä tutkimuksen tekemisessä. On ollut tärkeää olla itse tutkijoina arvottamatta aihetta mihinkään suuntaan.

Objektiivisuuden säilyttäminen ja asioiden tarkastelu filosofisella otteella ovat olleet ensiarvoisen tärkeitä tutkittaessa tätä aihetta.

Tutkimuksen edetessä on pohdittu, kuinka paritutkijuus on sopinut tämän tutkimuksen tekemiseen. Paritutkijuus on tuonut lisää luotettavuutta, koska tutkijoita on ollut kaksi. Toisaalta paritutkijuus on tuonut myös lisää eettisyyttä tutkimuksen tekemiseen, koska keskustelu ja pohdinta ovat olleet syvällistä ja monipuolista. Yhteiseen keskusteluun on käytetty paljon aikaa, jotta mahdollisimman monet näkökulmat tulisivat hyvin esille. Keskustelun kautta tutkijat ovat pystyneet kyseenalaistamaan ja haastamaan toistensa ajattelua ja näin ollen tukemaan toistensa kehittymistä tutkijoina ja asiantuntijoina. Paritutkijuus on siis tuonut tutkimuksen tekemiseen paljon hyvää.

Paritutkijuuden haasteena on ollut aika. Jokaisen vaiheen läpikäyminen yhdessä on vaatinut paljon aikaa, joustavuutta ja organisointia. Jatkuvan vuorovaikutusluonteen ylläpitäminen on ollut välillä raskasta, mutta toisaalta juuri vuorovaikutus ja tutkijoiden halu oppia ovat vieneet tutkimusta eteenpäin. Lisäksi paritutkijuus on vaatinut paljon itsetutkiskelua ja tutkijoiden erilaisten toimintatapojen yhteensovittamista. Paritutkijuus on kehittänyt omaa henkilökohtaista ja ammatillista identiteettiä. Tämä näkyy muun muassa tutkijana kehittymisenä, tietämyksen lisääntymisenä ja vuorovaikutustaitojen kehittymisenä. Lisäksi metakognitiiviset taidot, kuten oma ajattelu ja sen arviointi, ovat kasvaneet. Paritutkijuus on ollut keskeinen tekijä tämän tutkimuksen laadun lisääjänä, sillä ilman sitä useat näkökulmat olisivat jääneet puuttumaan.

Lähteet

- Aho, I. (2011). Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Aho, S. & Laine, K. (2002). Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampereen yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Apple, M. W. (2013). Can education change society? USA: Routhledge.
- Arendt, H. (1987). Communicative power. Teoksessa: Lukes, S. (toim.) Power. Great Britain: Basil Blackwell. 59–74.
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2011). Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 254–274.
- Baklama, B. & Demirok, M. (2016). Determination of Preservice Special Education Teachers' Views on Early Childhood Intervention. Cypriot Journal of Educational Science 11:4. Viitattu: 3.9.2018: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140744.pdf>
- Blader, S. & Chen, Y-R. (2014). What's in a Name? Status, Power, and Other Forms of Social Hierarchy. Teoksessa: Cheng, J., Tracy, J. & Anderson, C. (toim.) The Psychology of Social Status. 71–95. Viitattu: 6.6.2018: <https://link.springer.com.pc124152.oulu.fi:9443/content/pdf/10.1007%2F978-1-4939-0867-7.pdf>
- Brown, C., Cheddie, T, Horry, L. & Monk, J. (2017). Training to Be an Early Childhood Professional: Teacher Candidates' Perceptions about Their Education and Training. Journal of Education and Training Studies 5:6. DOI:10.11114/jets.v5i6.2308 Viitattu: 4.9.2018: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141394.pdf>
- Büyükgöze, H. & Gün, F. (2016). Building the Professional Identity of Research Assistants: A Phenomenological Research. Educational Sciences: Theory & Practice 17:1. 237–263 DOI: 10.12738/estp.2017.1.0216 Viitattu: 3.9.2018: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9c10a0bd-498e-478e-9536-81fee20f625a%40sessionmgr4010>
- Canetti, E. (1998). Joukko ja valta. Helsinki: Loki-kirjat. Kääntänyt: Lång, M. Saksankielinen alkuteos: Masse und Macht 1960.

- Cannold, L. (2001). Interviewing adults. Teoksessa: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatford, I. (toim.) *Doing Early Childhood Research. International Perspectives On Theory and Practice*. Philadelphia: Open University Press. 178–192.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends right? Inside kids' culture*. USA: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood*. USA: Sage.
- Crespi, F. (1992). *Social action & power*. Great Britain: Blackwell. Italiankielinen alkuteos: *Azione sociale e potere* 1989.
- Czerniawska, G., Gubermanb, A. & MacPhail, A. (2017). The Professional Developmental Needs of Higher Education-based Teacher Educators: an International Comparative Needs Analysis. *European Journal of Teacher Education* 40:1. 127–140. DOI: 10.1080/02619768.2016.1246528 Viitattu: 30.8.2018: <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c52dd8f9-d06d-49b9-a3db-f46f2abaa971%40pdc-v-sessmgr02>.
- Dinh, K., Holmberg, M., Ho, I. & Haynes, M. (2014). The Relationship of Prejudicial attitudes To Psychological, Social, And Physical Well-Being Within a Sample Of College Students In The States. *Journal of Cultural Diversity* 21:2. 56–65. Viitattu: 26.8.2018: <http://web.b.eschost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=884722a6-5c35-4a45-85b5-24ec5e97f124%40pdc-v-sessmgr02>
- Dooly, M., Moore, E. & Vallejo, C. (2017). *Research ethics*. Research-publishing.net. La Grange des Noyes, France. 351–362. Viitattu: 3.9.2018: <https://eric.ed.gov/?q=research+ethics&ft=on&id=ED573618>
- Edmiston, B. & Taylor, T. (2010). Using power on the playground. Teoksessa: Edwards, S. & Brooker, L. (toim.) *Engaging play*. UK: Open University Press. 166–181. Viitattu: 16.3.2018: <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQ2NjM4OV9fQU41?sid=230aba8f-98b7-4fcc-a052-825f99e6c0fb@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1>
- Edwards, A. (2001). Qualitative designs and analysis. Teoksessa: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatford, I. (toim.) *Doing Early Childhood Research. International Perspectives On Theory and Practice*. Philadelphia: Open University Press. 117–135.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Viitattu: 6.2.2018: http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Eskola, R. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977. Teoksessa: Gordon, C. (toim.) Great Britain: The Harvester Press. 1–229. Kääntäneet: Gordon, C., Marshall, L., Mepham, J. & Sopher, K.
- Gahagan, J. (1977). Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Espoo: Weilin+Göös. Kääntänyt: Jääskeläinen, M. Englanninkielinen alkuteos: Interpersonal and Group Behaviour 1975.
- Gevers Deynoot-Schaub, M.J. & Riksen-Walraven, J.M. (2006). Peer Contacts of 15-Month-olds in Childcare: Links With Child Temperament, Parent–Child Interaction and Quality of Childcare. *Social Development* 15:4. 709–729. Viitattu: 2.9.2018:
<http://web.b.ebscohost.com/pc124152/oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=7cac205b-6e5a-48eb-84ae-96f1e97617b8%40sessionmgr104>
- Gjerstad, E. (2015). Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena. Juva: PS-kustannus.
- Gordon, C. (1980). After word. Teoksessa: Gordon, C. (toim.) Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977. Great Britain: The Harvester Press. 229–260. Kääntäneet: Gordon, C., Marshall, L., Mepham, J. & Sopher, K.
- Grieshaber, S. (2001). Equity issues on research design. Teoksessa: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatford, I. (toim.) Doing Early Childhood Research. International Perspectives On Theory and Practice. Philadelphia: Open University Press. 136–146.
- Gylling, H. A. (2002). Millaisilla arvoilla tutkimusta voidaan perustella? Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus Kirja Yliopistokustannus University Press Finland. 70–104.
- Haapamäki, J. (2000). Yhteisöllisyys päivähoidossa. Teoksessa: Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammi. 13–48.
- Habermas, J. (1987). Hannah Arendt's communications concept of power. Teoksessa: Lukes, S. (toim.) Power. Great Britain: Basil Blackwell. 75–93.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. (2002). Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 241–256.
- Halliday, M. (2010). One child's protolanguage. Teoksessa: Bullowa, M. (toim.) Before speech, the beginning of interpersonal communication. New York: Cambridge university press. 171–190.

- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2007). Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38:3. 228–239. Viitattu: 30.8.2018:
<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/38/3/mitenkou.pdf>
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: controversies and contexts*. London: Sage. Viitattu: 6.6.2018:
<http://methods.sagepub.com.pc124152.oulu.fi:8080/book/ethics-in-qualitative-research-controversies-contexts>
- Hao, Z. (2016). In search of a professional identity: higher education in Macau and the academic role of faculty. *High Educ* 72. 101–113. DOI: 10.1007/s10734-015-9940-4 Viitattu: 3.9.2018:
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=043f5a05-25f6-4d4b-9adf-c415beffc1de%40sessionmgr4010>
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Lapin yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal* 41. 273–281. DOI 10.1007/s10643-012-0551-8 Viitattu: 26.8.2018:
<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=15688b7f-2db5-4b7c-a820-cd62588737de%40pdc-v-sessmgr05>
- Harju, T. & Kumpulainen, P. (2009). Kokemukset ja reflektio tutkivassa oppimisessa. Teoksessa: Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Saarijärvi: Okka, Tampereen ammattikorkeakoulu. 99–115.
- Hatcher, R. (1995). Racism and children's cultures. Teoksessa: Griffiths, M. & Troyna, B. (toim.) *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. England: Trentham Books Limited. 97–114.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). Havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 31.8.2018:
<https://www.ellibrary.com/reader/9789524517638>
- Heikkinen, H. L.T. (2002). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY. 275–290.

- Heinilä, H. (2009). Emotionaalisuus tutkivan oppimisen prosessissa. Teoksessa: Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Saarijärvi: Okka, Tampereen ammattikorkeakoulu. 80–98.
- Heiskanen, T. (2002). Informaatio-yhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Vantaa: WSOY. 25–47.
- Helén, I. (1995). Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa: Heiskala, R. (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Tampere: Gaudeamus. 270–315.
- Herkama, S. (2012). Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Jyväskylän yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Hiltunen, T. & Pihlaja, P. (2010). Erityiskasvatus päivähoitossa – lastentarhanopettajien ja erityislastentarhanopettajien osaamisen arviointi. Teoksessa: Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila J. (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopisto. 171–187.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Tampereen yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Houdek, P. (2017). Professional Identity and Dishonest Behavior. Soc 54. 253–260 DOI: 10.1007/s12115-017-0132-y Viitattu: 3.9.2018:
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c12201f9-2e38-47c7-85db-ba509464e68e%40sessionmgr4006>
- Hughes, P. (2001). Paradigms, methods and knowledge. Teoksessa: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatford, I. (toim.) Doing Early Childhood Research. International Perspectives On Theory and Practice. Philadelphia: Open University Press. 31–55.
- Huhtanen, K. (2005). Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa: Parkkinen, T. & Keskinen, S. (toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. 8–20.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2017). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 31.8.2018:
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>
- Husa, S. (2003). Michel Foucault: mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa: Aittola, T. (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus. 58–80.

- Huuki, T. (2016). Vallan visaiset kaverisuhteet. Viitattu: 8.3.2018:
http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan_visaiset_kaverisuhteet.pdf
- Hytönen, T. (2007). Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus. 189–220.
- Juutinen, J. (2018). Inside Or Outside? Small Stories About The Politics Of Belonging in Pre-schools. Oulun yliopisto: akateeminen väitöskirja. Viitattu: 27.8.2018:
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526218816.pdf>
- Järvensivu, A. (2006). Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Tampereen yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Kaipio, K. (2000). Päivähoitoyhteisö kasvatusyhteisönä ja sen johtaminen. Teoksessa: Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammi. 93–136.
- Kalliala, M. (1999). Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsingin yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Kalliala, M. (2006). Play culture in a changing world. Open University Press.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS-kustannus.
- Kantola, A. (2014). Matala valta. Tampere: Vastapaino.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L.T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa: Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino. 41–60.
- Karila, K. (1998). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Tampereen yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Karila, K. (2016) Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016:6. Viitattu: 30.8.2018:
https://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K. & Kinos, J. (2010). Päivä lastentarhanopettajana – mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa oikein on kyse? Teoksessa: Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila, J. (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopisto. 283–294.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267, loppuraportti. Tampereen yliopisto. Viitattu: 30.8.2018:

- <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010). Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto & Folkhälsan.
- Koivunen, P-L. (2013). Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. (2010). Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Korkiamäki, R. (2014). ”JOS MÄ NYT VOISIN SAADA YSTÄVIÄ” – Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. NUORUUS TOISIN SANOEN – NUORTEN ELINOLOT -VUOSIKIRJA 2014. 38–50. Viitattu: 4.9.2018: http://www.uta.fi/yky/pori/yhteystiedot/korkiamaki_riikka/NuortenElinolot_2014_Riikka_Korkiam%C3%A4ki.pdf
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tallinna: Vastapaino. 277–298.
- Kupila, P. (2007). ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto: akateeminen väitöskirja. Viitattu: 3.9.2018: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kupila, P. (2017). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 31.8.2018: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>
- L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu: 3.9.2018: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp447052304>
- Laine, K. (2002a). Pienten lasten sosiaaliset suhteet -tutkimusprojekti. Teoksessa: Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 3–4.

- Laine, K. (2002b). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa: Laine, K. & Neitola, M. (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura. 13–38.
- Laine, K. & Talo, J. (2002). Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus 2. 148–159. Viitattu: 26.8.2018:
<http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/33/2/interven.pdf>
- Launis, K. & Engeström, Y. (2002). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 64–81.
- Lee, Y-J. & Recchia, S. L. (2008). "Who's the Boss?". Young Children's Power and Influence in an Early Childhood Classroom. Viitattu: 16.3.2018:
<http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/lee.html>
- Lehtinen, A-R. (2003). Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: akateeminen väitöskirja. Viitattu: 1.9.2018:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47917/SoPhi55_978-951-39-6496-2.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (2002). Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 145–159.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. Journal of Family Medicine and Primary Care 4:3. 324–327. Viitattu: 3.9.2018:
<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=701bee1b-ad96-42f7-8d23-939314ddf807%40pdc-v-sessmgr04>
- Lichtman, M. (2013). Qualitative Research in Education A User's Guide. SAGE Publications Inc.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. (2002). Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 223–240.
- Luukkainen, O. (2004). Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto: akateeminen väitöskirja. Viitattu: 15.8.2018:
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2011). Leikki. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus. 199–219.

- Maaranen, K. (2009). Widening perspectives of teacher education. Studies on theory-practise relationship, reflection, research and professional development. Helsingin yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Mac Naughton, G. & Rolfe, S. A. (2001). The research process. Teoksessa: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatford, I. (toim.) *Doing Early Childhood Research. International Perspectives On Theory and Practice*. Philadelphia: Open University Press. 12–30.
- Makovec, D. (2018). The Teacher's Role And Professional Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* 6:2. 33–45. DOI: 10.5937/ijcrsee1802033M Viitattu: 26.8.2018:
<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e0f75654-f4ab-49d7-84c9-e2ed0a96602b%40pdc-v-sessmgr04>
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. (2013). Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus. 47–74.
- Mathieson, K. (2005). Social skills in the early years. Supporting social and behavioural learning. Great Britain: Paul Chapman publishing. Viitattu: 4.9.2018:
<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI1MTU4NF9fQU41?sid=ebba0952-5bbd-4abb-944f-eb40648cc44c@pdc-v-sessmgr06&vid=0&format=EB&rid=1>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen analyysin aineisto ja tulkinta. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino. 122–131.
- Monk, H. & Phillipson, S. (2017). Early childhood educators' experiences and perceptions of professionalism and professionalisation in the Asian context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45:1. 3–22. DOI: 10.1080/1359866X.2016.1147527 Viitattu: 26.8.2018:
<http://web.a.ehost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e5f32700-8a18-4508-a279-7159e3175c11%40sessionmgr4006>
- Mäkinen, M. (2017). Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu: 8.2.2018: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524517638>
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M.J. & Elder, K. (2011). Why Invest in ECD? The Economic Argument (for Policy Dialogue with Ministers of Finance, Planning, and Social Affairs). The International Bank for Reconstruction and Development /

- The World Bank. Washington DC. Viitattu: 2.9.2018:
http://documents.worldbank.org/curated/en/691411468153855017/pdf/578760REPLACE_M053783B09780821385265.pdf
- Neitola, M. (2010). Kiusaaminen päiväkodissa – ilmeneminen ja interventio. Teoksessa: Korhonen, R., Rönkkö, M-L. & Aerila, J. (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopisto. 217–229.
- Neitola, M. (2011). Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien suorat ja epäsuorat vaikutustavat. Turun yliopisto: akateeminen väitöskirja. Viitattu: 20.3.2018:
<http://www.utupub.fi/handle/10024/72512>
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa: Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus. 99–140.
- Niikko, A. (1998). Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Niiniluoto, I. (2002). Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus Kirja Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. 30–41.
- Nuutinen, P. (1994). Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Ollila, M-R. (2005). Persoonan valta. Helsinki: WSOY.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J & Lipponen, L. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. Varhaiskasvatuksen tiedelehti 6:2. 188–206. Viitattu: 26.8.2018: <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Onnismaa-Tahkokallio-Reunamo-Lipponen-issue6-2.pdf>
- Parkkinen, T. & Keskinen, S. (2005). Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Parrila, S. & Alila, K. (2011). Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa: Alila, K. & Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva. 155–167.
- Perlman, M., Garfinkel, D. & Turrell, S. (2007). Parent and Sibling Influences on the Quality of Children's Conflict Behaviours across the Preschool Period. Social Development 16:4. 621–641. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00402.x Viitattu: 26.8.2018:

- <http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3320dbb3-3592-4a20-a7cc-7cd6af095cd2%40sessionmgr101>
- Pietarinen, J. (2002). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus Kirja Yliopistokustannus University Press Finland. 58–69.
- Pietarinen, J. & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa: Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Gaudeamus Kirja Yliopistokustannus University Press Finland. 42–57.
- Pihlaja, P. & Holst, K. (2013). How Reflective are Teachers? A Study of Kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57:2. 182–198. DOI: 10.1080/00313831.2011.628691 Viitattu: 25.8.2018:
<http://web.a.eschost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f3d7568b-38d4-4173-a58a-1b35a63c2a94%40sessionmgr4009>
- Poikela, E. (2009). Haasteena oppimisen johtaminen. Teoksessa: Kurtakko, K., Leinonen, J. & Pehkonen, M. (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 99–111.
- Portman, A. & Vainio, A. (2012). Saako noin toimia? Legitimointi ryhmäilmiönä. *Psykologia*, 47:5–6. Viitattu: 6.6.2018: <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/p/0355-1067/47/5-6/saakonoi.pdf>
- Powell, J. L. (2013). *Understanding Power and Emotion: An Introduction*. New York: Nova Science Publishers. Viitattu: 4.6.2018:
<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzU4MTc2MV9fQU41?sid=eea0e21a-6a5f-4d30-8010-3d49addf1a72@pdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>
- Pulkkinen, L. (2002). Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Repo, L. (2013). Kiusaamisen ehkäisy. Juva: PS-kustannus.
- Roberts, P., Priest, H. & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard* 20:44. 41–45. Viitattu: 2.9.2018:
<http://web.b.eschost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5f3b3323-342a-44c4-9820-9d5739979e90%40sessionmgr102>
- Rouse, E. & O'Brien, D. (2017). Mutuality and reciprocity in parent–teacher relationships: Understanding the nature of partnerships in early childhood education and care provision.

- Australasian Journal of Early Childhood 42:2. 45–52. Viitattu: 25.8.2018:
<http://web.a.eschost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=31bd8426-d1c7-499e-a2ec-6f6970895f4e%40sessionmgr4006>
- Routarinne, S. (2008). Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rouvinen, R. (2007). ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Russel, B. (1987). The forms of power. Teoksessa: Lukes, S. (toim.) Power. Great Britain: Basil Blackwell. 19–27.
- Russel, B. (1995). Power. Great Britain: Routledge.
- Ryen, A. (2016). Research Ethics and Qualitative Research. Teoksessa: Silverman, D. (toim.) Qualitative research. UK: SAGE. 31–48.
- Saaranen-Kauppinen, A. (2014). Sosiaaliset taidot: näkökulmia toimijuuteen ja hyvinvointiin työelämässä. Teoksessa: Kuusela, P. & Saastamoinen, M. (toim.) Hyvän elämän sosiaalipsykologia, toimijuus, tunteet ja hyvinvointi. EU: Unipress. 54–67.
- Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seale, C. (2000). The quality of qualitative research. Introducing qualitative methods. Great Britain, Trowbridge, Wiltshire: SAGE Publications.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Viitattu: 18.2.2017:
<https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/>
- Seiz, J., Voss, T. & Kunter, M. (2015). When Knowing is Not Enough – the Relevance of Teachers’ Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. Frontline Learning Research 3:1. 55–77. DOI: 10.14786/flr.v3i1.141 Viitattu: 1.9.2018:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090862.pdf>
- Siraj-Blachford, I. & Siraj-Blachford, J. (2001). Surveys and questionnaires: an evaluative case study. Teoksessa: Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blachford, I. (toim.) Doing Early Childhood Research. International Perspectives On Theory and Practice. Philadelphia: Open University Press. 149–161.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). School Bullying: Insights and Perspectives. Lontoo: Routledge. Viitattu: 30.8.2018:

<http://web.a.eschost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzgZMDA2X19BTg2?sid=79123da2-7ad9-4dcf-a41d-ac07c76a030a@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1>

Sobkin, V.S. & Adamchuck, D.V. (2015). On Teacher Professional Development: Improving Professional Qualifications and Membership in Professional Teacher Communities. *Russian Education & Society* 57:11. 991–1017. DOI: 10.1080/10609393.2015.1187012 Viitattu: 29.8.2018:

<http://web.b.eschost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=521fc801-89e8-4e0e-8596-a71509e9b103%40pdc-v-sessmgr02>

Sosiaali- ja terveysministeriö (2007). Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Helsinki. Viitattu: 28.8.2018:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72924/Selv200707.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suhonen, E. (2009) Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto: akateeminen väitöskirja. Viitattu: 30.8.2018:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20030/erityist.pdf?sequence=1>

Suhonen, E. (2011). Vuorovaikutussuhteiden merkitys taaperoiden kehitykseen ja oppimiseen varhais(erityis)kasvatuksessa. Teoksessa: Alila, K. & Parrila, S. (toim.) Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010. Oulu: Ediva. 93–106.

Svendsen, B. (2017). Teacher's Experience From Collaborative Design: Reported Impact On Professional Development. *Education* 138:2. 115–134. Viitattu: 29.8.2018:

<http://web.b.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d03acadb-4793-4cc5-9a0b-add25b5ea4f1%40pdc-v-sessmgr05>

Tahkokallio, L. (2014). Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto: akateeminen väitöskirja.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu: 2.9.2018: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Tynjälä, P. (2002). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 160–179.
- Unal, M. & Kurt, G. (2017). Socioeconomic Profile of Early Childhood Education Preservice Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research* 74. 61–80. Viitattu: 4.9.2018: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181478.pdf>
- Vaherva, T. (2002). Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Vantaa: WSOY. 83–101.
- Valkeavaara, T. (2002). Ongelmien kautta asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 102–124.
- Van de Wiel, M. (2017). Examining expertise using interviews and verbal protocols. *Frontline Learning Research* 5:3. 112–140. Viitattu: 3.9.2018: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148364.pdf>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Viitattu: 2.2.2018: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Virtanen, T. (1994). Valta, sopiminen ja moraalisuus sosiaalisessa toiminnassa. Sosiaalisen järjestyksen muodostaminen ja tietäminen sekä sosiaalinen yhteismitattomuus. Esimerkkinä tulosjohtaminen. Helsingin yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Vuorisalo, M. (2013). Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: akateeminen väitöskirja. Viitattu: 16.3.2018: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2>
- Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa: Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto. 31–46.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. (2005). Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa: Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut. 7–16.

- Weber, M. (1978). Economy and society vol 1 & vol 2. Teoksessa: Roth, G & Wittich, C. (toim.) USA: University of California press. (vol 1) 1–640 & (vol 2) 641–1469.
Kääntäneet: Fischhoff, E., Gerth, H., Henderson, A., Kolegar, F., Mills, C., Parsons, T., Rheinstein, M., Roth, G., Shils, E. & Wittich, C. Saksankielinen alkuteos: Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriss der verstehenden Soziologie 1951.
- Wolman, B. (1999). Antisocial behavior. USA: Prometheus books.
- Wood, A. (2016). Learning, assessment and professional identity development in public health training. Medical Teacher 38. 594–598. Viitattu: 3.9.2018:
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1cf72420-e2c4-445a-843b-32a8a403666d%40sessionmgr4006>
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989). Viitattu: 7.6.2018:
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettu muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Lapin yliopisto: akateeminen väitöskirja.
- Yuan, B., Wang, M., Kushniruk, A. & Peng, J. (2017). Deep Learning towards Expertise Development in a Visualization-based Learning Environment. Educational Technology & Society, 20:4. 233–246. Viitattu: 3.9.2018:
<http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c99f33ec-c68a-43d1-8241-42c40a8f27e8%40sessionmgr4009>

Liite 1

Kysely lasten vallankäytöstä lastentarhanopettajien kokemana

Hei arvoisa vastaaja!

Olemme kaksi varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelijaa Oulun yliopistosta. Pro gradu-tutkimuksemme aihe koskee lastentarhanopettajien kokemuksia varhaiskasvatusikäisten lasten vallankäytöstä vertaissuhteissaan. Olemme kiinnostuneita lastentarhanopettajien kokemuksista liittyen vallankäytön ilmiöön yleisesti, sekä sen syihin ja ilmenemismuotoihin. Haluamme tietää myös lastentarhanopettajien omista toimintatavoista ja voimavaroista vallankäyttöön puuttumiseen liittyen. Tutkimuksemme painottaa kokemuksellisuutta, joten kyselyyn on tarkoitus vastata oman kokemusmaailman perusteella.

Aineiston kerääminen toteutetaan tällä kyselylomakkeella, joten voit täyttää vastauslomakkeen Sinulle sopivana ajankohtana. Vastaukset ovat koko tutkimusprosessin ajan vain tutkimuksen tekijöiden käytössä, ja niitä käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Kyselyyn on aikaa vastata 30.9.2017 asti. Pro gradumme valmistuu keväällä 2018, ja on tämän jälkeen luettavissa Internetissä osoitteessa www.jultika.fi. Mikäli Sinulla siis on kokemusta lasten vallankäytöstä vertaissuhteissaan, olisimme kiitollisia vastauksestanne osaksi tutkimustamme.

Ohjeet vastaamiseen:

Toivomme, että kerrot omista kokemuksistasi kuvaillen ja havainnollistaen, kokonaisiin lausein. Voit vastata kysymyksiin niin pitkästi kuin haluat. Tallenna vastauksesi lopuksi.

Vastauksestasi etukäteen kiittäen:

Henna Laurila henna.laurila@student.oulu.fi

ja

Henna Oja henna.oja@student.oulu.fi

Taustatiedot

1. Kuinka kauan olet ollut töissä lastentarhanopettajana? _____ vuotta
2. Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet? _____
3. Oletko koulutukseltasi...?
Kasvatustieteen kandidaatti
Kasvatustieteen maisteri
Sosionomi
Joku muu, mikä _____

Omat kokemuksesi lasten välisestä vallankäytöstä

Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on lasten välisestä vallankäytöstä?

1. Kuvaile, mitä lasten välisen vallankäytön ilmiö on, sekä sen ilmenemismuotoja ja -keinoja lasten arjessa omiin kokemuksiisi perustuen.
2. Kerro lasten välisen vallankäytön yleisyydestä, ja tilanteista, joissa vallankäyttöä ilmenee.
3. Kuvaile lasten välisen vallankäytön syitä omiin kokemuksiisi pohjautuen.

Omat kokemuksesi vallankäyttöön vaikuttamisesta

Millaisia ammatillisia resursseja lastentarhanopettajilla on vaikuttaa lasten väliseen vallankäyttöön?

4. Kuvaile ammatillisia resurssejasi resursseja (esim. fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset voimavarat, sekä tiedot ja taidot aiheeseen liittyen) vallankäytön näkökulmasta.
5. Kuvaile miten olet toiminut kohdatessasi lasten välistä vallankäyttöä, sekä omaa onnistumistasi tilanteissa.
6. Koetko, että tarvitsisit lisää ammatillisia resursseja ja tukea vallankäyttötilanteiden kohtaamiseen liittyen? Kuvaile millaisia ja miksi.